نينا سپادا　　باتسى م.لايتباون

كيف نتعلم اللغات

ترجمة: على على أحمد شعبان

المركز القومى للترجمة

2193



كيف يمكن للمدرسين تقويم الفاعلية المحتملة لطرق التدريس الجديدة؟ من المؤكد أن أكبر مؤثر فى قرار المدرسين هو خبراتهم السابقة، الناجح منها والفاشل، فضلاً عن فهمهم لحاجات الدارسين وقدراتهم، ونحن نعتقد أن الأفكار المستقاة من البحوث والنظريات فى اكتساب اللغة الثانية لها قيمتها أيضا فى مساعدة المدرسين على تقويم ادعاءات أنصار الطرق المختلفة لتعليم اللغات، ومن ثم فإن الكتاب يهدف إلى أن يقدم للمدرسين - المبتدئين وذوى الخبرة - بعض البحوث فى اكتساب اللغة التى قد تساعدهم على تقويم الكتب والمواد المتداولة، بل وعلى تهيئتها بطرق أكثر اتساقاً مع فهمنا لكيفية تعليم اللغات.

كيف نتعلم اللغات

المركز القومى للترجمة

تأسس فى أكتوبر ٢٠٠٦ تحت إشراف: جابر عصفور

مدير المركز: أنور مغيث

- العدد: 2193
- كيف نتعلم اللغات
- پاتسى م. لايتپاون، ونينا سپادا
- على على أحمد شعبان
- الطبعة الأولى 2014

هذه ترجمة كتاب:

How Languages are Learned – 3rd Edition
By: Patsy M. Lightbown & Nina Spada
was originally published in English in 2006

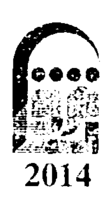
شارع الجبلاية بالأوبرا- الجزيرة- القاهرة. ت: ٢٧٣٥٤٥٢٤ فاكس: ٢٧٣٥٤٥٥٤
El Gabalaya St. Opera House, El Gezira, Cairo.
E-mail: nctegypt@nctegypt.org Tel: 27354524 Fax: 27354554

كيف نتعلم اللغات

تـــــأليف: پاتـسى م. لايتپـاون

نينـــا ســـپادا

ترجمـــــة: على على أحمد شعبان



2014

بطاقة الفهرسة
إعداد الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية
إدارة الشئون الفنية

لايتباون ، باتسى م.
كيف نتعلم اللغات/ تأليف: باتسى م. لايتباون، نينا سبادا؛
ترجمة: على على أحمد شعبان
ط ١ ـ القاهرة: المركز القومى للترجمة، ٢٠١٤
٤٢٨ ص، ٢٤ سم
١ ـ اللغات ـ تعليم وتدريس
(أ) سبادا ، نينا (مؤلف مشارك)
(ب) شعبان ، على على أحمد (مترجم)
(ج) العنوان ٤٠٠,٧

رقم الإيداع: ٢٠١٢/١١٠١٢
الترقيم الدولى: I.S.B.N - 978 - 977 - 216 - 150 - 6
طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

المحتويات

كلمة المترجم

كلما ظهرت على الساحة طرق وكتب تعليمية جديدة لتعليم اللغات الأجنبية عادة ما يصحبها ادعاءات بأنها تنهض على أحدث البحوث فى علم النفس، أو النظرية اللغوية أو الاتجاهات التعليمية الحديثة. ويقال للمدرسين إنها أكثر كفاءة مما سبقها. وفى أحيان كثيرة تطرح هذه المداخل الجديدة للتنفيذ فورًا فى مدرسة أو منطقة ما. وأحيانًا، تصحب المواد الجديدة فرص للتدريب المكثف بهدف تنفيذها، وأحيانًا، تطلب وتوزع على المدرسين الذين يفرض عليهم أن يبذلوا أقصى ما فى وسعهم لاستخدامها استخداما فاعلا.

ولقد عاين المدرسون مداخل كثيرة على مدار السنوات الخمسين الماضية، يقتضى بعضها أن يتعلم الدارسون قواعد النحو وقوائم من المفردات كى يستخدموها فى ترجمة النصوص الأدبية، ويعلى بعضها من قيمة أن يحاكى الدارسون ويمارسوا مجموعة من الجمل الصحيحة، وأن يستظهروا حوارات كاملة. فى حين يركز بعضها الآخر على أهمية تشجيع الاتصال الطبيعى فيما بين الدارسين حين اشتغالهم بشكل تعاونى فى مهمات أو مشروعات مستخدمين اللغة الجديدة. وقد تستخدم اللغة الثانية فى بعض قاعات الدرس بوصفها وسيلة لتعليم بعض الموضوعات مفترضين أن اللغة نفسها يجرى تعلمها عرضًا حين يركز الدارسون على المحتوى الأكاديمي.

كيف يمكن للمدرسين أن يقوّموا الفاعلية المحتملة للطرق الجديدة؟ من المؤكد أن أكبر مؤثر فى قرار المدرسين هو خبراتهم السابقة، الناجح منها والفاشل، فضلا عن فهمهم لحاجات الدارسين وقدراتهم. ونحن نعتقد أن

الأفكار المستقاة من البحوث والنظريات فى اكتساب اللغة الثانية لها قيمتها أيضا فى مساعدة المدرسين على تقويم ادعاءات أنصار الطرق المختلفة لتعليم اللغات. ومن ثم، فإن هذا الكتاب يهدف إلى أن يقدم للمدرسين – المبتدئين وذوى الخبرة – بعض البحوث فى اكتساب اللغة التى قد تساعدهم على تقويم الكتب والمواد المتداولة، بل وعلى تهيئتها بطرق أكثر اتساقًا مع فهمنا لكيفية تعلم اللغات.

ومن ثم، فإن هذا الكتاب يبدأ بفصل عن تعلم اللغة فى الطفولة المبكرة، فهذه الخلفية مهمة لأن كلا من البحث فى اللغة الثانية وتعليمها يتأثران بالتغير الذى يعترى فهمنا لكيفية اكتساب الطفل لغته الأولى. والحق أن إحدى النتائج المهمة لهذه البحوث يتصل بالتشابه بين اكتساب كل من اللغتين الأولى والثانية.

وفى الفصل الثانى، نقدم ونناقش عددا من النظريات التى قدمت لتفسير تعلم اللغة الثانية. وفى الفصل الثالث، نوجه اهتمامنا إلى كيف تؤثر الخصائص الفردية للدارسين والسياقات المختلفة لتعلم اللغة الثانية فى النجاح. وفى الفصل الرابع، نراجع بعضا من نتائج البحوث عن معلومات دارسى اللغة الثانية عن اللغة، وقدرتهم على الإفادة من هذه المعلومات، ويبدأ الفصل الخامس بموازنة بين البيئتين الطبيعية والتعليمية لمتعلمى اللغة الثانية. ويركز هذا الفصل على بعض الاقتراحات عن أكثر الطرق فاعلية فى تعليم اللغة الثانية، كما يقدم ويناقش نتائج البحوث حول قاعة درس اللغة الثانية.

وفى الفصل السادس، نفحص بعض الاقتراحات التى قدمناها لتعليم اللغة الثانية، ونقدم أمثلة من البحوث المتعلقة بكل اقتراح تم تقديمه، وكل ذلك يفضى بنا إلى مناقشة الأدلة المتاحة لتقويم فعاليتها. وينتهى هذا الفصل

بمناقشة ما تقدمه نتائج البحوث من أكثر الطرق فعالية فى تعليم اللغة الثانية وتعلمها فى قاعة الدرس.

أما المسرد فيمثل مرجعا سريعًا لعدد من المصطلحات التى قد تكون جديدة أو يكون لها معنى اصطلاحى محدد فى سياق بحوث اكتساب اللغة. وتظهر مداخل المسرد فى شكل حروف استهلالية صغيرة الحجم حين ترد لأول مرة فى النص. كما نقدم للقراء الذين قد يودون الاطلاع على معلومات مفصلة عن بعض البحوث قائمة من مقترحات فى نهاية كل فصل. أما قائمة المراجع، فإنها تقدم معلومات كاملة عن كل مرجع وعن كل الأعمال التى وردت الإشارة إليها فى الكتاب.

وقد حاولنا أن نقدم المعلومات بطريقة لا تتطلب من القارئ أن يكون على معرفة بمناهج البحث أو القضايا النظرية فى تعلم اللغة الثانية. فكل فصل يلخص التطورات المهمة فى البحوث والنظريات الخاصة باكتساب اللغة الأولى أو الثانية أو كليهما، كما يتضمن الكتاب فى ثناياه أمثلة ودراسات حالة توضح أفكار البحوث، وكثير من هذه الأمثلة مأخوذ من قاعات درس اللغة الثانية. وقد أتحنا للقارئ عددا من الفرص لممارسة بعض أساليب الملاحظة والتحليل المستخدمة فى البحوث التى راجعناها فى هذا الكتاب.

قبل أن نبدأ .....

قد يكون صحيحا – كما زعم بعضهم – أن معظمنا يعلم بالطريقة التى تعلم بها، أو بطريقة تتسق مع أفكارنا وما نفضله فى طريقة التعلم. تفكر لحظة فى آرائك حول كيفية تعلم اللغات، وحول الأفكار المرتبطة بكيف يجب أن نعلّمها. ونعرض فى الصفحات التالية بعض الرؤى الشهيرة حول تعلم

اللغات، وانظر أتتفق أم تختلف مع كل من هذه الرؤى. واحتفظ بها وبـــردود فعلك تجاهها فى ذهنك فى أثناء قراءتك للبحوث والنظريات الراهنة عن تعلم اللغة الثانية. وسوف نعود إلى هذه الآراء فى الفصل السابع.

عبر عن درجة اتفاقك مع كل عبارة مما يلى، وذلك بوضع علامة (×) فـى المكـان المناسب بين عبارتـى: أوافق بشدة، وأختلف بشدة.

١- نتعلم اللغات أساسًا عن طريق المحاكاة.

أوافق بشدة (............) أختلف بشدة (............)

٢- عادة ما يصحح الآباء أخطاء أبنائهم حين يخطئون فى القواعد.

أوافق بشدة (............) أختلف بشدة (............)

٣- الأشخاص الأكثر ذكاء هم متعلمو لغة جيدون.

أوافق بشدة (............) أختلف بشدة (............)

٤- أهم عامل فى نجاح اكتساب اللغة الثانية هو الدافعية.

أوافق بشدة (............) أختلف بشدة (............)

٥- كلما بكرنا فى تعليم اللغة الثانية فى البرامج المدرســية، تعــاظم احتمال نجاح التعلم.

أوافق بشدة (............) أختلف بشدة (............)

٦- تعزى معظم الأخطاء التى يرتكبها متعلمو اللغة الثانية إلى تــدخل اللغة الأولى.

أوافق بشدة (............) أختلف بشدة (............)

٧- أحسن طريقة لتعلم مفردات جديدة هى القراءة.

أوافق بشدة (............)   أختلف بشدة (............)

٨- من الضرورى للمتعلمين أن يكونوا قادرين على نطق الأصوات المفردة فى اللغة الثانية.

أوافق بشدة (............)   أختلف بشدة (............)

٩- حين يتعلم الدارسون ألف كلمة والتراكيب الأساسية للغة فإنهم يمكنهم أن يشتركوا بسهولة فى حوارات مع الناطقين الأصليين.

أوافق بشدة (............)   أختلف بشدة (............)

١٠- يتعين على معلمى اللغات أن يقدموا القواعد واحدة واحدة، ويتعين على المتعلمين أن يتدربوا على أمثلة لكل قاعدة قبل الانتقال إلى الأخرى.

أوافق بشدة (............)   أختلف بشدة (............)

١١- يتعين على معلمى اللغات أن يعلموا التراكيب السهلة قبل المعقدة.

أوافق بشدة (............)   أختلف بشدة (............)

١٢- يجب تصحيح أخطاء المتعلمين فور ارتكابها لمنع تكوين عادات خاطئة.

أوافق بشدة (............)   أختلف بشدة (............)

١٣- يجب أن يستخدم المدرسون مواد تعليمية لا تضم إلا ما سبق أن تعلمه الدارسون.

أوافق بشدة (............)   أختلف بشدة (............)

١٤- حين يسمح للمتعلمين بالتفاعل الحر (فى مجموعات أو ثنائيات على سبيل المثال) فإنهم يتعلمون أخطاء الآخرين.

أوافق بشدة (............) أختلف بشدة (............)

١٥- يتعلم الدارسون ما يقدم لهم لتعلمه.

أوافق بشدة (............) أختلف بشدة (............)

١٦- يجب أن يصحح المعلمون أخطاء الدارسين بإعادة صياغة ما قالوه بدلا من الإشارة إلى الخطأ إشارة مباشرة.

أوافق بشدة (............) أختلف بشدة (............)

١٧- يمكن للدارسين أن يتعلموا كلاً من اللغة والمحتوى الأكاديمى (فى العلوم أو التاريخ على سبيل المثال) فى القاعات التى يتعلمون فيها المواد الدراسية باللغة الثانية.

أوافق بشدة (............) أختلف بشدة (............)

شكر وتقدير

إننا ندين بالفضل العظيم لكل من قرأ الطبعة الأولى والثانية وهذه الطبعة من هذا الكتاب. ولا نزال تغمرنا السعادة من جراء المداخلات المفعمة بالحماس التى تلقيناها منهم.

وعلى مدار الطبعات الثلاث، قدم لنا زملاؤنا وطلابنا كثيرا من صنوف المساعدة. وعلى رأسهم أحلام عمار، ولاورا كولينز، وراندال هالتر، وماريليس هورست، وروى ليستر، وأليسون ماكاى، وبول ميارا، وفيكى ميرفى، وهوارد نيكولاس، وميلا ساركر. وقدم لنا هنرى ويدوسون، وعدد من المراجعين لدى مطابع أوكسفورد ملاحظات قيمة على الطبعات الأولى. كما قدمت ليلى رانتا، وجيود راند إسهامات جوهرية فى الطبعة الأولى. نقدم خالص شكرنا إلى اتحاد الناطقين بالإنجليزية لمنحه جائزة دوق أدنبره عام ١٩٩٣ فى علم اللغة التطبيقى لهذا الكتاب.

إن المؤلفين والناشرين شاكرون لكل من منحنا حق اقتباس الأجزاء التالية من مواد محفوظة حقوقها فى النشر:

*- بلاكويل للنشر: لسماحهم باقتباس أجزاء من مقال: "الفترة الحساسة فى اكتساب تراكيب اللغة الثانية" لـ باتكوفسكى المنشور فى دورية: "تعلم اللغة" Language Learning الجزء ٣٠/٢ (١٩٨٠).

*- مطابع جامعة كمبريدج، لسماحهم بنشر أجزاء من " بناء إجراء قائم على الاكتساب لتقويم اللغة الثانية" لـ بينمان، جونستن وبريندلى

(١٩٨٨)، و" تعليم اللغة الثانية يحدث فرقا: الدليل من دراسة ميدانيـــة عـــن تكوين جمل الصلة باللغة الثانية" لـــ دوتي، منشورة في دورية: "دراسات في اكتساب اللغة الثانيـــة"Studies in Second Language Acquisition الجـــزء ١٣/٤ (١٩٩١).

*- إلسيفير Elsevier لسماحه باقتباس جدول من مقـــال: "اســـتجابات اثنين من متعلمى اللغة الفرنسية لإعادة الصياغة" لـــ: سوين، ولابكـــن مـــن دوريـــة "المجلـــة الدوليـــة للبحـــوث التربويـــة" International Journal of Educational Research الجزء ٣٧:٢٥٨-٣٠٤ (٢٠٠٢).

*- ستيفن كراشين لسماحه باقتباس شكل توضيحي من مقال: "بعض القضايا المعلقة بنموذج المراقب" من دورية TESOL (١٩٧٧) لـــ: ســـتيفن كراشين.

لقد بذلنا كل جهد ممكن للوصول إلى أصحاب حقوق النشر فـــى هـــذا الكتاب، وإنه ليسعدنا أن يتصل بنا أى صاحب حق للنشر لم نستطع أن نصل إليه. وإننا لنعتذر عن أى إهمال يكون قد حدث. كما أن الناشـــر ليـــسعده أن يصحح أى خطأ أو سهو فى أقرب فرصة.

مقدمة الطبعة الثالثة

بدأ كتاب كيف نتعلم اللغات فى شكل سلسلة من الوحدات المستقلة لورش عمل التطوير المهنى للمدرسين فى كويبيك- كندا، حيث عملنا معا سنوات عديدة. وقد انتشرت الطبعتان الأولى والثانية انتشارا واسعا خارج حدود هذه المنطقة، وتلقينا ردودا متحمسة من القراء من مختلف أنحاء العالم. وقد حدت بنا ردود الأفعال الإيجابية المستمرة، والتطور الهائل فى البحث فى تعلم اللغة الثانية إلى ضرورة تحديث الكتاب.

والطبعة الثالثة مزيج من التحديث والتوسيع لما كان فى الطبعة الأولى. ونظرا إلى أننا بدأنا عملنا فى وقت كان يمكنك أن تطلع فيه على كل الدراسات المنشورة عن تعلم اللغة الثانية، فإنه من المستحيل الآن تقريبا أن تلم بهذه الفيضانات المتدفقة من الدوريات، والكتب، والمؤتمرات المخصصة حصريا لدراسات اللغة الثانية. وهذا النمو ليس مقصورًا فقط على حجم البحوث، بل يتعدى ذلك إلى تنوعها، ويبرز أهمية تعليم اللغات الثانية وتعلمها فى المدارس والمجتمعات فى كل مكان.

ومع أن الكتاب قد زاد حجمه الآن، فقد حاولنا أن نحافظ على منهجية فى تقديمه بها يجعل المادة العلمية سهلة التناول للمدرسين والدارسين الذين يقرأون لأول مرة بحوثا عن اكتساب اللغة. والقراء الذين أتيح لهم أن يطلعوا على الطبعتين الأوليين سيتعرفون على بنية الكتاب العامة، وسيجدون أن كل

فصل قد أعيد تحريره وتحديثه. كما أضفنا أجزاء إلى الموضوعات التى عبر القراء عن رغبتهم فى معرفة المزيد عنها، وموضوعات أخرى أصبحت ركنا أساسيا فى البحث فى اللغة الثانية فى السنوات الأخيرة.

وضمن هذه التغييرات سيجد القراء ما يلي:

- مناقشة موسعة عن ثنائية اللغة فى مرحلة الطفولة.

- تقديم محدث للاتجاهات النظرية فى اكتساب اللغة الثانية، بما فى ذلك المزيد عن نظريات التعلم فى علم النفس، والنظريات الاجتماعية الثقافية، والمزيد عن الفروق الفردية فى اكتساب اللغة.

- أجزاء عن اكتساب المفردات، والأصوات، والتداولية بهدف إكمال المادة المحدثة عن اكتساب النحو.

- زيادة فى العدد والتنوع فى الأمثلة الخاصة بالبحوث المجراة فى قاعة الدرس عن كل من التعليم والتعلم فى الفصلين الخامس والسادس.

ونظرا إلى أن النص الآن يضم إشارات إلى كثير من الدراسات، فقد حصرنا قوائم القراءة فى نهاية كل فصل على الدراسات التى نالت القسط الأوفر من النقاش فى كل فصل. ذلك أن الفهارس قد ضمت معلومات كاملة عن الدراسات التى أشرنا إليها فى صلب الكتاب. وكما هى الحال دائما فى الكتب التقديمية، فقد مررنا باختيارات صعبة عما ندرجه وما نتركه. وكى يكون حجم الكتاب مقبولا، كان علينا أن نختار بين الدراسات الكلاسيكية وبعض الدراسات الحديثة المهمة. ونحن نشجع القارئ على أن يرجع إلى المراجع الواردة فى نهاية كل فصل، وتلك التى وردت فى الفهارس كى يحصلوا على المزيد فى مجال اهتمامهم.

نأمل أن يجد القراء الجدد وقراء الطبعتين الأوليين أفكارا ومعلومات في هذه الطبعة تستحثهم وتدفعهم إلى تقديم إسهاماتهم في تعلم اللغة الثانية، وتعليمها، والبحث فيها.

پاتسي لايتپاون
هارتش، ماساتوشيتس
الولايات المتحدة

نينا سپادا
تورنتو، أونتاريو، كندا

إهداء

إلى المعلمين والدارسين الذين تعلمنا منهم كثيرًا

الفصل الأول

تعلم اللغة فى الطفولة المبكرة

يعد اكتساب اللغة من أكثر الجوانب إثارة وسحرا في التطور البشرى. فنحن نسمع بافتتان بالغ تلك الأصوات الأولى حين تصدر عن طفل عمره ثلاثة أشهر، ونضحك ونستجيب للمناغاة التي تشبه الحوار إلى حد بعيد من أطفال أكبر سنا، كما أننا جميعًا نشارك الوالدين البهجة والفخر حين ينطق طفلهما البالغ من العمر سنة "باي باي" لأول مرة. إن تعلم اللغة لهو أمر مذهل حقا، أمر استحوذ على اهتمام اللغويين وعلماء النفس على مدى أجيال عدة. فكيف- إذن- يحقق الأطفال هذا الإنجاز؟ وما الذي يمكّن طفلاً من ألا يقف عند حد تعلم كلمات فحسب، بل أن يرصفها في جمل مفهومة؟ وما الذي يحدو بالأطفال إلى تعلم لغة معقدة نحويا ويكون اتصالهم المبكر ناجحا في معظم أغراضه؟ وهل تتطور لغة الأطفال على نسق واحد في مختلف أنحاء العالم؟ وكيف يكتسب الأطفال ثنائيو اللغة أكثر من لغة؟

في هذا الفصل، سنعرض في عجالة لبعض خصائص لغة الأطفال الصغار، ثم ندرس عددا من النظريات التي قدمت لتفسير كيفية تعلم اللغة، فهناك قدر هائل من البحوث عن لغة الأطفال. ومع أن هناك بحوثًا كثيرة قد أجريت على أسر الطبقة المتوسطة في أمريكا الشمالية وأوروبا، فهناك قدر كبير من البحوث أجري على الثقافات واللغات الأخرى أيضًا. ولذلك جاب الباحثون أنحاء العالم لملاحظة تطور لغة الطفل الأولى، وتسجيلها، ودراستها. ونهدف من هذا الفصل إلى أن نضع أيدينا على بعض النقاط

الأساسية في هذه البحوث تمهيدًا لمناقشة اكتساب اللغة الثانيـة، الـذي يعـد جوهر هذا الكتاب.

السنوات الثلاث الأولى: علامات فارقة وتسلسل التطور

من الأمور الملحوظة في اكتساب اللغة الأولى درجة التشابه الـشديدة بين اللغة المبكرة عند الأطفال في مختلف أنحاء العالم. وقد وصف الباحثون تسلسل تطور اكتساب اللغة الأولى من أوجه كثيرة. فالأصوات الأولى ليست إلا صراخ الأطفال اللاإرادي عندما يشعرون بالجوع أو عدم الراحة. ثـم لا نلبث أن نسمع بعد ذلك أصوات المناغاة والقرقرة التي يصدرها الطفل تعبيرًا عن سعادته وهو مستلق في سريره ينظر إلى الأشكال المدهشة والحركة من حوله. ورغم أن الرضع ليست لهم سيطرة تقريبا علـى الأصـوات التـي يصدرونها في الأسابيع الأولى من حياتهم فإنهم يتمتعون بالقدرة على تمييـز الاختلافات الدقيقة جدا بين أصوات اللغات البشرية، وقد عرض بيتر إيماس ورفاقه (عام ١٩٧١)[١] في تجارب أعدت بمهارة، أن الطفل يمكنه التمييـز مثلاً بين "pa"و "ba". وعلى الرغم من هذا فقد تمضي أشهر طويلة قبل أن تبدأ الألفاظ التي يصدرونها (التهتهة) في إظهار خـصائص اللغـة أو اللغات التي يسمعونها.

ومع نهاية العام الأول، يفهم أغلب الأطفال بعضا من الكلمات المتكررة باستمرار فيلوحون بأيديهم عندما يسمعون "إلى اللقاء"، ويصفقون عندما يقول أحدهم "صفق سوسة" كما يهرعون إلى المطبخ عند ذكر "الكعك والعصائر".

---

(1) Peret Eimas, 1971.

وعند بلوغ اثنى عشر شهرا، يكون أغلب الأطفال قد بدأ في إصدار كلمة أو اثنتين يميزها الجميع. ومع بلوغ سن العامين، ينطق أغلب الأطفال خمسين كلمة على الأقل، وينطق بعضهم أكثر من ذلك كثيرا. ومع هذه السن أيضا يبدءون في جمع الكلمات لتكوين جمل بسيطة مثل "ماما العصير" و"الطفل سقط". وتوصف هذه الجمل أحيانا بأنها "جمل برقية" لأنها تسقط بعض الأشياء مثل الأدوات، وأحرف الجر، والأفعال المساعدة. ونحن نعدها جملا على الرغم من عدم استخدامها للكلمات الدلالية أو المورفيمات النحوية ويعكس ترتيب الكلمات عندهم ترتيب الكلمات في اللغة التي يسمعونها، لأنها كلمات مجمعة تربط بينها علاقة معنى تجعل منها أكثر من مجرد تجميع للكلمات. ومن ثم. فبالنسبة لطفل يتحدث اللغة الإنجليزية لا يكون معنى جملة "قبّل الطفل" هو معنى "قبلة الطفل". ومن الملاحظ والمدعوم بالأدلة أن الأطفال في هذه الجمل المبكرة يقومون بما هو أكثر من مجرد تقليد غير جيد لما سمعوه، إذ تظهر الجمل التي يكونونها من كلمتين أو ثلاث كلمات أنهم يستطيعون جمع الكلمات جمعا إبداعيا. فعلى سبيل المثال، قد تعني جملة "مزيدا من الخارج" "أريد أن أخرج مرة أخرى". وحسب الموقف قد يقصد الطفل بجملة "أبي أوه أوه" "سقط أبي" أو "أوقع أبي شيئا" أو حتى "من فضلك يا أبي افعل ذلك الأمر المضحك حيث تظاهرت بأنك سوف توقعني من حجرك".

ومع توغل الأطفال في اكتشاف اللغة على مر أعوامهم الثلاثة الأولى، توجد أنماط متوقعة لظهور العديد من خصائص اللغة التي يتعلمونها وتطورها. وقد وصفت هذه الأنماط في ضوء بعض خصائص اللغة وفقا لتسلسل التطور أو "المراحل". وترتبط هذه المراحل في اكتساب اللغة إلى حد

ما بالتطور المعرفي للأطفال. فعلى سبيل المثال، لا يستخدم الأطفال ظروف الزمان مثل "غدًا" أو "الأسبوع الماضي" حتى ينمو لديهم بعض الإحساس بالزمن. وفي حالات أخرى، يعكس تسلسل التطور السيطرة المتدرجة على العناصر اللغوية للتعبير عن الأفكار التي كانت موجودة في فهم الطفل المعرفي لمدة طويلة. فعلى سبيل المثال، يستطيع الأطفال التمييز بين المفرد والجمع قبل تمكنهم من استخدام علامات الجمع بوقت طويل. في حين يستغرق إتقانهم لصيغ الجمع الشاذة وقتا أطول، وقد لا يتقنونه إتقانا تاما إلى حين دخولهم المدارس.

المورفيمات النحوية

في الستينيات من القرن العشرين، ركز عدد من الباحثين على كيفية اكتساب الأطفال للمورفيمات النحوية في اللغة الإنجليزية. وتعد من بين أفضل الدراسات في هذا المجال تلك التي قام بها روجر براون وزملاؤه وطلابه. ففي دراسة مطولة لتطور اللغة عند ثلاثة أطفال (آدم وحواء وسارة) وجدوا أنهم اكتسبوا أربعة عشر مورفيما نحويا بتسلسل شديد التشابه. وقد أشار براون إلى هذا في كتابه الصادر عام ١٩٧٣. وتوضح القائمة أدناه (والمأخوذة من الكتاب المذكور) بعضا من المورفيمات التي درسوها:

المضارع المستمر (أمي تجري)(ing (Mommy running

الجمع (كتب) -s (books)

الصيغ الشاذة من الفعل الماضي (ذهب الطفل) Baby went

الملكية (قبعة أبي) Daddy's hat

أفعال الربط (آني سعيدة) Annie is happy الحرفان a و the

الصيغ المعتادة من الفعل الماضي (مشت) (She walked) -ed

علامة الغائب في المضارع الفرد (هي تجري) (She runs) -s

الفعل المساعد (هو يأتي) (He is coming) be

وقد وجد براون وزملاؤه أن الطفل الذي يتقن المورفيمات النحوية التي تأتي في آخر هذه القائمة من المؤكد أن يكون قد أتقن تلك التي وردت في أولها، ولكن العكس غير صحيح. ومن ثم، فإن هذا يدل على وجود تسلسل تطوري أو ترتيب في الاكتساب. غير أن الأطفال لم يكتسبوا المورفيمات في السن نفسها أو بالمعدل نفسه. فقد أتقنت حواء كل المورفيمات تقريبا قبل أن تتم العامين ونصف العام تقريبا، في الوقت الذي كانت فيه سارة وآدم يحاولان اكتسابها في سن ثلاث سنوات ونصف أو أربع سنوات.

وقد تأكدت نتائج دراسة براون الطولية في دراسة أخرى أجرتها جيل وبيتر فيلير (١٩٧٣)[1] على واحد وعشرين طفلا، إذ وجدا أن الأطفال الذين استخدموا المورفيمات التي تأخر آدم وحواء وسارة في اكتسابها كانوا أيضا قادرين على استخدام تلك المورفيمات التي اكتسبها آدم وحواء وسارة مبكرًا، فقد أتقن الأطفال المورفيمات في أعمار مختلفة، مثلما كان الحال مع آدم وحواء وسارة، ولكن تسلسل اكتسابهم لها كان شديد التشابه سواء فيما بينهم أو في أوجه التشابه بينهم وبين آدم وحواء وسارة. وقد طرحت العديد من الفرضيات لتفسير سبب اكتساب هذه المورفيمات النحوية بهذا التسلسل الملحوظ. وقد درس الباحثون تواتر ظهور هذه المورفيمات في كلام الآباء،

---

(1) Jill an Peter Villiers, 1973

والتعقيد المعرفي لمعاني هذه المورفيمات، وصعوبة فهمها أو نطقها. وفي نهاية الأمر، لم يتم التوصل إلى تفسير مرض بسيط لهذا التسلسل، ويتفق أغلب الباحثين على أن هذا الترتيب يقرره التفاعل بين عوامل مختلفة.

وفي سبيل تقديم الدليل الذي توصلنا إليه من مجرد مراقبة الأطفال، طورت بعض الإجراءات المصممة بعناية لاسكتشاف المزيد عن معرفة الأطفال بالمورفيمات النحوية. ومن بين أفضل الطرق المعروفة وأولها هو ذلك الاختبار المعروف بـ "اختبار واج"(1) والذي عمل على تطويره جين بيركو جليسون في الخمسينيات من القرن الماضي. ويعرض على الأطفال في هذا الاختبار رسومات لمخلوقات خيالية وأسماء روايات أدبية أو أسماء بعض الناس الذين يقومون بأشياء غامضة. فقيل للأطفال مثلاً " هذا واج. والآن هذان اثنان منهما وإذن فهما ..." أو "هذا رجل يعرف كيف ... وقد فعل الشيء نفسه بالأمس. وبالتالي فقد ... بالأمس". وبإتمام هذه الجمل بالكلمتين اللتين تعبران عن الجمع والماضي، يظهر الأطفال معرفتهم بقواعد تكوين الجمع والماضي البسيط في اللغة الإنجليزية. وبتعميم هذه الأنماط على كلمات لم يسمعوا بها من قبل فإنهم يظهرون أن لغتهم ليست مجرد قائمة من أزواج الكلمات المحفوظة، مثل "كتاب / كتب" و"يومئ / أومأ"

ويظهر اكتساب خصائص اللغة الأخرى كيف أن لغة الأطفال تتطور تطوراً منتظماً، وكيف أنهم يتجاوزون ما قد سمعوه نحو تكوين صيغ وتراكيب جديدة.

---

(1) Wug test.

النفي

يتعلم الأطفال وظائف النفي مبكرًا جدًا، بمعنى أنهم يتعلمون التعليق على اختفاء الأشياء، أو على رفض اقتراح ما، أو على عدم تأكيد أمر ما، حتى وهم في مرحلة الكلمة الواحدة. ومع ذلك، فوفقا لما أظهرته الدراسات الطولية التي أجراها لويس بلوم (١٩٩١)[١]، فإن هؤلاء الأطفال، على الرغم من فهمهم لهذه الوظائف وتعبيرهم عنها بكلمات مفردة أو إيماءات بسيطة فإنهم يستغرقون بعض الوقت قبل أن يتمكنوا من التعبير عنها في شكل جمل باستخدام الكلمات الملائمة ووضعها في الترتيب السليم. وقد لوحظ تتابع المراحل التالية في تطور النفي في اكتساب اللغة الإنجليزية. كما لوحظت مراحل مماثلة في لغات أخرى أيضا (ود ١٩٨١)[٢].

المرحلة الأولى

عادة ما يعبر عن النفي بكلمة "لا" سواء أوردت وحدها أم في أول الكلام.

لا. لا كعك. لا مشط شعر. No. No coolie. No comb hair.

المرحلة الثانية

يزداد الكلام طولاً وقد تشتمل الجملة على فاعل. وتظهر كلمة النفي قبل الفعل. وغالبًا ما تستخدم الجمل التي تعبر عن النفي أو المنع كلمة "لا":

---

(1) Lois Bloom, 1991.
(2)Wode, 1981.

أبي لا مشط شعر .Daddy no comb hair

لا تلمس هذا Don't touch that

المرحلة الثالثة

يستعمل عنصر النفي في جمل أكثر تعقيدا، وقد يضيف الأطفال أشكالا أخرى من النفي غير no، بما في ذلك استعمال كلمات مثل 'can't' أو 'don't'. ويظهر أن هذه الجمل تأتي وفق الأسلوب الصحيح في اللغة الإنجليزية من حيث إلحاق علامة النفي بالفعل المساعد أو الفعل المشروط، ولكن الأطفال لا يغيرون هذه الصيغ مع اختلاف الأشخاص أو الأزمنة.

لا يمكنني فعلها. هو لا يريدها .I can't do it. He don't want it

المرحلة الرابعة

يبدأ الأطفال في إلحاق عنصر النفي بالصيغة الصحيحة من الأفعال المساعدة مثل "do" و"be"

لم تتناول أنت طعام العشاء. هي لا تريده. .You didn't have supper
She doesn't want it.

ومع أن نظامهم اللغوي يتسم بالتعقيد في هذه الآونة، فإنهم لا يزالون يواجهون صعوبة في خصائص أخرى تتعلق بالنفي.

ليس لدي لا مزيد من الحلوى. .I don't have no more candies

صيغ الاستفهام

تتضح تعلم أنظمة اللغة المعقدة أيضا في مراحل التطور التي يمر بها الأطفال عند تعلم طرح الأسئلة.

وهناك نسق ملحوظ في طرق تعلم الأطفال الأسئلة في اللغة الإنجليزية. فمن ناحية، هناك ترتيب يمكن التنبؤ به لتكوين السؤال الذي يبدأ بأداة استفهام تبدأ بـ "wh" (بلوم ١٩٩١)(١). وعمومًا فإن كلمة "ماذا" هي أول أداة تستخدم من أدوات الاستفهام التي تبدأ بـ 'wh-'. وغالبا ما يأتي تعلمها بوصفها جزءًا من تركيب أكبر. ويكون هذا سابقا لتعلم الطفل وجود تنوع في الصيغ مثل "ما هذا الشيء؟" وما هذه الأشياء؟".

ولا يلبث أن يظهر كل من "أين" و"مَن"، إذ إن تحديد الأشخاص والأشياء وأماكن كل منهم يندرج تحت استيعاب الطفل للعالم من حوله. علاوة على ذلك، يعمد الأطفال إلى سؤال البالغين هذه الأسئلة في بدايات تعلمهم للغة مثل سؤالهم: "أين أمي؟" و"من هذا؟".

ويبدأ استخدام "لماذا" مع بلوغ نهاية العام الثاني ويصبح السؤال الأكثر استخداما في العام التالي أو العامين التاليين. إذ يسأل الأطفال عددا لا نهائيا من الأسئلة التي تبدأ بـ "لماذا" عندما يكتشفون مدى فاعلية هذه الكلمة في استقطاب البالغين إلى الدخول في حديث معهم مثل سؤالهم "لماذا شعر هذه السيدة أزرق؟"

وأخيرًا، عندما يفهم الطفل السلوك والزمن فهما أفضل، تظهر عنده كلمات الاستفهام "كيف" و"متى". وفي مقابل "ماذا" و"أين"، يطرح الأطفال أحيانا أسئلة أكثر صعوبة من الناحية المعرفية مستعملين "لماذا" و"متى" و"كيف" دون فهمهم غالبًا للإجابات التي يرد عليهم بها، على نحو ما يظهره الحوار التالي مع طفل في الرابعة من عمره:

---

(1) Bloom, 1991.

الطفل: متى يمكن أن نخرج؟ Child: When can we go out?

الوالد: بعد حوالي خمس دقائق. Parent: In about five minutes.

الطفل: ١-٢-٣-٤-٥ هل يمكن أن نذهب الآن؟ Child: 1-2-3-4-5 Can we go now?

فالقدرة على استخدام أدوات الاستفهام هذه ترتبط – جزئيا على الأقل– بنمو الطفل المعرفي، كما أنها يمكن التكهن بها من الأسئلة التي يطرحها الأطفال، ومن التعقيد اللغوي المتضمن في الأسئلة التي تبدأ بـــ -wh. ومن ثم، لا يستغرب أن يكون هناك انتظام في تسلسل اكتسابها، بل إن الأمر الأكثر عجبا هو انتظام اكتساب ترتيب الكلمات في الأسئلة. وهذا التطور لا ينهض على تعلم معان جديدة فحسب، بل على تعلم أشكال لغوية مختلفة للتعبير عن المعاني التي سبق فهمها.

المرحلة الأولى

تتكون أسئلة الأطفال الأولى من كلمة واحدة، أو من جمل بسيطة تتكون من كلمتين أو ثلاث كلمات مع نغمة صاعدة:

طعام؟ كتاب أمي؟ Cookie? Mommy book?

وفي الوقت نفسه، قد يسألون أسئلة صحيحة – صحيحة لأنهم تعلموها كتلة واحدة:

أين أبي؟ ما هذا؟ Where's Daddy? What's that?

المرحلة الثانية

وحين يبدأ الأطفال يسألون أسئلة جديدة، فإنهم يستخدمون ترتيب كلمات الجملة الخبرية مع نبرة صاعدة:

هل تحب هذا؟ معي منها. You like this? I have some.

ويستمرون في استخدام الأشكال التي تعلموها كتلة واحدة استخداما صحيحا، إلى جانب ما يبتكرونه من أسئلة.

المرحلة الثالثة

يلاحظ الأطفال تدريجيا أن بنية الأسئلة تختلف، ويشرعون في إنتاج أسئلة مثل:

أيمكن أن أذهب؟ أأنت سعيد؟ Can I go? Are you happy?

ومع أن بعض الأسئلة في هذه المرحلة تضاهي أنماط أسئلة الكبار، فإنها قد تكون صحيحة لسبب خطأ. وكي نصف ذلك، نحتاج إلى أن ننظر إلى هذا النمط من زاوية الطفل لا من زاوية القواعد النحوية الكبار. وهذه المرحلة نسميها "التقديم"، لأن القاعدة عند الطفل هي أن السؤال يتكون بوضع شيء – فعل أو كلمة استفهام– في مقدمة الجملة، تاركا باقي الجملة في شكلها الخبري.

Is the teddy tired? Do I can have a cookie?

هل تيدي (اسم لعبة) متعب؟ أيمكن أن آخذ بعض الطعام؟

Why you don't have one? Why you cached it?

لم لا تملك واحدا؟ لماذا أمسكته؟

المرحلة الرابعة

تصاغ بعض الأسئلة في المرحلة الرابعة بوضع الفعل المساعد قبل الفاعل. وهي أسئلة تشبه أسئلة المرحلة الثالثة، ولكنها تختلف عنها في الفعل المساعد الذي يظهر قبل الفاعل:

هل ستلعب معي؟ Are you going to play with me?

وفي هذه المرحلة، قد يضيف الأطفال الفعل المساعد do إلى أسئلة قد لا يوجد فعل مساعد في صيغتها الخبرية:

هل تحب الكلاب الأيس كريم؟ Do dogs like ice cream?

وحتى في هذه المرحلة، يبدو الأطفال قادرين على استخدام قاعدة "التقديم" أو استعمال كلمة استفهام تبدأ بـ "-wh"، ولكن لا يستطيعون استخدامهما معا. ولذلك قد نجد قلبا في الأسئلة التي يجاب عنها بـنعم أو لا، على خلاف الأسئلة التي تبدأ بـ "-wh"، ما لم تكن أسئلة ذات صيغة ثابتة مثل: ما هذا؟

المرحلة الخامسة

في هذه المرحلة، يصوغ الأطفال الأسئلة التي تبدأ بـ "-wh"، وتلك التي يجاب عنها بنعم أو لا صياغة صحيحة.

Are these your boots? Why did you do that? Does Daddy have a box ?

أهذا حذاؤك؟ لم فعلت هذا؟ ألأبي صندوق؟

غير أن الأسئلة المنفية قد تكون أكثر صعوبة:

لم لا يستطيع تيدي (اسم لعبة) أن يخرج؟ Why the teddy bear can't go out?

ومع أن الغالب الأعم من استعمال الأسئلة يكون صحيحا، فإنه لا تزال هناك عقبة واحدة. وهي أنه عندما تأتي كلمات الاستفهام التي تبدأ بـــــ -wh "في جمل تابعة أو أسئلة مدرجة في جمل أكبر، فإن الأطفال يطبقون قاعدة التقديم التي تستعمل مع الأسئلة البسيطة فينتجون جملا مثل:

اسأله لم لا يستطيع أن يخرج..Ask him why can't he go out

المرحلة السادسة

يستطيع الأطفال في هذه المرحلة استعمال كل أنماط الأسئلة اســـتعمالا صحيحا، بما في ذلك الأسئلة المنفية والمدرجة في جمل أكبر.

إن عبور تسلسل التطور لا يمر دائما بطريق مستقيمة لا خروج عنها. فالأطفال قد يتعلمون شيئا ثم يحيدون عنه إلى أنماط قديمة حين يتعرضـــون لتوتر في مواقف جديدة، أو حين يستخدمون عناصر جديدة في اللغة. ولكـــن الطريق العامة تفضي بهم إلى إتقان اللغة التي تستخدم من حولهم.

سنوات ما قبل المدرسة

ببلوغ سن الرابعة، يمكن للغالب الأعم من الأطفال أن يطرحوا أسئلة، ويعطوا أوامر، ويحكوا أحداثا حقيقية، ويبتكروا قصصا عن أشياء خياليـــة، مستخدمين الترتيب الصحيح للكلمات، والقواعد النحوية الصحيحة في معظم

الأحيان. والحق أنه من المقبول عامة أن الأطفال ببلوغهم الرابعة يتقنون التراكيب الأساسية للغة أو اللغات التي يتحدث الناس بها إليهم في تلك السنوات المبكرة. والأطفال في سنواتهم الثالثة أو الرابعة يستمرون في تعلم المفردات بمعدل عدة كلمات يوميا، كما أنهم يبدأون في تعلم تراكيب أقل شيوعا وأكثر تعقيدا مثل المبني للمجهول، وجمل الصلة.

وكثير من جهد الأطفال في اكتساب اللغة في سنوات ما قبل المدرسة إنما يبذلونه في تطوير قدرتهم على استخدام اللغة في بيئات اجتماعية واسعة. فهم يستخدمونها في مواقف متنوعة تنوعا كبيرا، ويتفاعلون كثيرا مع كبار لا يعرفونهم، بل إنهم يبدأون في التحدث تحدثا عاقلا عبر الهاتف مع أجدادهم دونما يرونهم(والأطفال الصغار لا يدركون أن من يتحدث معهم عبر الهاتف لا يرى ما يرونه). كما أنهم يستخدمون لغة تتسم بالعنف أو المداهنة وهم يدافعون عن لعبهم في فناء اللعب. أضف إلى ذلك أنهم يظهرون أنهم يعرفون الفرق بين حديث الكبار إلى الرضع، وحديثهم فيما بين أنفسهم، ويستخدمون هذه المعرفة في استعراض متقن يمارسون فيه اللغة بأصوات مختلفة. وبهذه الطريقة يستكشفون ويفهمون كيف ولماذا تتنوع اللغة.

كما أنهم يطورون في سنوات ما قبل المدرسة وعيا باللغة يتمثل في قدرتهم على معاملة اللغة على أنها شيء منفصل عن المعنى الذي تؤديه. فهم في سنتهم الثالثة يمكن أن يقولوا لك إنه "من السخف: أن تقول "اشرب الكرسي" لأنها عبارة لا معنى لها. ومع ذلك، فعلى الرغم من أنهم لن يقولوا أبدا " كعكة ال يأكل" (أي قلب ترتيب عبارة "يأكل الكعكة") فإنهم لا يوقنون بأن فيها شيئا خطأ. وقد يظهر أنهم يدركون أن فيها شيئا غريبا، ولكنهم لا يركزون إلا على أنهم [illegible]ون ما تعنيه هذه العبارة. وحين يبلغون الخامسة،

فإنهم يعرفون أن الخطأ في عبارة "اشرب الكرسي" يختلف عن الخطأ في عبارة " كعكة ال يأكل"، فهم يمكن أن يقولوا لك إنه من السخف أن تقول الأولى، وأن الأخرى خطأ لأنها مقلوبة.

سنوات المدرسة

على الرغم من أن أطفال ما قبل المدرسة يكتسبون معارف ومهارات معقدة عن اللغة واستخدامها، فإن بيئة المدرسة تتطلب طرقا أخرى في استخدام اللغة وتتيح فرصا جديدة لتطويرها.

فالأطفال يطورون قدرتهم على فهم اللغة لاستخدامها في التعبير عن أنفسهم في سنوات ما قبل المدرسة، أما في سنوات المدرسة فإن هذه القدرات تنمو وتتوسع، كما أنهم يطورون وعيهم باللغة تطويرا متعمقا. ذلك أن تعلمهم القراءة يعزز هذا الجانب من التطور اللغوي تعزيزا كبيرا. فرؤية الكلمات مكتوبة بحروف ورموز على الصفحة يفضي بهم إلى فهم جديد مفاده أن اللغة شكل إلى جانب المعنى. أضف إلى ذلك أن القراءة تقوي فهمهم أن "الكلمة" منفصلة عن الشيء الذي تعنيه. وعلى خلاف الأطفال في سنتهم الثالثة، فإن الأطفال الذين يستطيعون القراءة يفهمون أن 'the' (أداة التعريف ال) كلمة مثل كلمة 'house' (منزل) سواء بسواء، وأن كلمة caterpillar (حشرة فراش) أطول من كلمة 'train' (قطار) مع أن الشيء الذي تعنيه أقصر كثيرا. بل إن الوعي بالمعارف عن اللغة يتضمن اكتشاف أشياء مثل الغموض، فمعرفة أن كلمات وجملا يمكن أن يكون لها أكثر من معنى يفتح أمام الطفل باب التندر بالكلمات، والأسئلة الخادعة، والأحاجي، وغيرها مما يحبون أن يشركوا فيه أصدقاءهم وأسرهم.

ومن بين أكثر جوانب تطور اللغة إعجابا في سني المدرسة الأولى ذلك التطور المذهل في المفردات. فكثير من الكلمات تكتسب في الطفولة، حيث يتيح تكرار الأحداث والتجارب العادية تعرضا متواترا لعدد محدود من الكلمات، ومن ثم يدخل الأطفال المدرسة وهم قادرون على إنتاج مئات أو بضع الاف من الكلمات، ويتعلمون مزيدا منها في المدرسة. ففي لغة المدرسة المنطوقة أو المكتوبة تتكرر بعض الكلمات (مثل: واجب منزلي، ومسطرة، وكتاب الواجبات المنزلية) في مواقف تجعل معناها يتضح اتضاحا مباشرا أو تدريجيا. وكلمات أخرى يقل استعمالها، ولكنها ذات أهمية معينة لما تؤديه من دور في الموضوعات الأكاديمية المقررة، بما يعني أن المفردات تنمو بمعدل يتراوح بين عدة مئات وأكثر من ألف كلمة تقريبا كل عام، وذلك في ضوء مدى كثافة قراءة الأطفال ومدى تنوعه (ناجي، وهيرمان، وأندرسون ١٩٨٥)[١]. ونمو المفردات المطلوبة للنجاح في المدرسة من حيث نوعها، إنما يأتي من القراءة لأداء الواجبات والقراءة للمتعة، وسواء أكانت في شكل روايات أو نصوص غير روائية. ويقول دي جاردنر (٢٠٠٤)[٢] إن قراءة نصوص متنوعة أمر لا غنى عنه لنمو المفردات، وأظهر بحثه كيف يختلف مدى تنوع المفردات في النصوص الروائية عن غيره من النصوص غير الروائية، إذ إن كثيرًا من المفردات في النصوص غير الروائية لا يتوقع أن ترد في الروايات أو القصص. أضف إلى ذلك أن النصوص غير الروائية تميل إلى أن تورد الكلمات في أكثر من صورة (مثل: mummy, mummies, mummified) (مومياء، مومياوات، محنط). وتبرز أهمية القراءة لنمو المفردات فيما يقوله أحد الآباء

(1) Nagy, Herman, and Anderon, 1985.
(2) Dee Gardner, 2004.

المراقبين لأطفاله من أن أحد الأطفال نطق كلمة نطقا غير صحيح، وتبين أنه تعلمها من شكلها المكتوب.

ومن بين التطورات الأخرى المهمة في سنوات المدرسة اكتساب أساليب مختلفة في استعمال اللغة. فالأطفال يتعلمون كيف تختلف اللغة المنطوقة عن اللغة المكتوبة، وكيف تختلف اللغة التي نستخدمها مع الكبار عن تلك التي نستخدمها في فناء اللعب، وكيف تختلف لغة التقارير العلمية عن اللغة الروائية. وطبقا لما وثقه تيري بيبر (١٩٩٨)[١] سيتاح للأطفال كثير ليتعلموه، فهم يأتون إلى المدرسة وهم يتحدثون شكلاً عرقيًا أو إقليميًا من اللغة في المدرسة يختلف اختلافا تاما عن الشكل الذي يستخدمه المعلم، ومن ثم، سيتعلمون أن هناك شكلا آخر غالبا ما يشار إليه بـ "اللغة الفصحى"، وهو مطلوب من أجل العمل الأكاديمي الناجح. وهناك أطفال يأتون إلى المدرسة وهم يتكلمون لغة مختلفة اختلافًا تامًا، وهؤلاء يفرض تعليمهم اللغة في سنوات مدرستهم الأولى مزيدا من التحدي. وسنعود إلى هذا الموضوع حين نناقش الثنائية اللغوية في الطفولة المبكرة.

تفسير اكتساب اللغة الأولى

يظهر هذا الوصف الذي قدمناه لتطور اللغة منذ سنوات الطفولة حتى سنوات المدرسة المبكرة أن لدينا معلومات هائلة عما يتعلمه الأطفال في السنوات الأولى من نموهم اللغوي. أما كيف يحدث هذا التطور المذهل، فهو السؤال الذي يثير كثيرا من الجدل. فقد قدمت على مدار السنوات الثلاثين الماضية ثلاثة اتجاهات نظرية أساسية لتفسيره وهي: الاتجاه السلوكي، والاتجاه الفطري، والاتجاهات التفاعلية/التطورية.

---

(1) Terry Piper, 1998.

الاتجاه السلوكي[١]: قل ما أقول

كانت السلوكية إحدى نظريات التعلم التي انتشر تأثيرها في الأربعينيات والخمسينيات، وخاصة في الولايات المتحدة. وكان المنافس الوحيد لهذه النظرية النفسية فيما يتعلق بتعلم اللغة هو سكينر ب. ف. ويعتقد السلوكيون التقليديون أن **تعلم اللغة** ليس إلا عملية محاكاة وتكوين عادة. فالأطفال يحاكون الأصوات والأنماط التي يسمعونها من حولهم ويتلقون تشجيعًا على تكرار ذلك (قد يتمثل في شكل مدح أو تواصل ناجح). ومن ثم يستمر الأطفال - بتشجيع البيئة المحيطة لهم- في محاكاة الأصوات والأنماط وممارستها حتى يكوّنوا "عادات" استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا. وطبقًا لهذا الاتجاه، يتحتم أن يكون لنوعية اللغة التي يسمعها الطفل وكمها واطراد التشجيع الذي يتلقونه من البيئة أثر في تشكيل سلوك الطفل اللغوي. وهذه النظرية تعزو أهمية كبيرة للبيئة بوصفها مصدرا لكل ما يحتاج الطفل أن يتعلمه.

تحليل كلام الطفل: تعريفات وأمثلة

ينظر السلوكيون إلى **المحاكاة والممارسة**[٢]على أنها عمليات أساسية في تكوين اللغة. وكي نوضح ماذا نعني بهذين المصطلحين، تأمل التعريفات والأمثلة التالية.

المحاكاة: تكرار عبارة أو جزء من عبارة نطقها شخص ما كلمة كلمة.

الأم[٣]هل نلعب بالدمى؟ Shall we play with the dolls?

---

(1) The behaviourist perspective

(2) Imitation and practice

(٣) ذكرنا الأمثلة باللغة الإنجليزية لوجود ملامح لغوية هي الهدف من المثال ويتعذر إظهارها في الترجمة العربية.

لوسي: نلعب بالدمى .Play with dolls

الممارسة: معالجة تكرارية للشكل

سـيندي: He eat carrots. The other one eat carrots. The boy eat carrots.

إنه يأكل الجزر. والآخر يأكل الجزر. الولد يأكل الجزر.

الآن، افحص العبارات الآتية من كلام بيتر وسيندي وكـاترين، وهـم متساوو الأعمار تقريبا. وهذه العبارات مأخوذة من تسجيلات سجلت لهم وهم يلعبون مع أحد زائريهم من الكبار. وباستخدام التعريفات الـواردة أعـلاه، لاحظ كيف يقلد بيتر الكبار في الحوار التالي.

بيتر (٢٤ شهرًا) يلعب بيتر بدمية شاحنة في حين يرقبـه شخـصان كبيران هما باتسي ولويز

بيتر أريد أكثر .Get more

لويز You'r gonna put more wheels in the dump truck?

هل ستضع مزيدا من السيارات في الشاحنة؟

بيتر .Dump truck. Wheels. Dump truck

الشاحنة. سيارات. الشاحنة.

(فيما بعد)

باتسي What happened to it? (the truck)

ماذا حدث لها (الشاحنة)؟

بيتر (looking under the chair for it) Lose it. Dump truck! Dump truck! Fall! Fall

(يبحث عنها تحت الكرسي) ضاعت. الشاحنة. الشاحنة. تقع. تقع.

لويز Yes, the dump truck fell down.

نعم، الشاحنة وقعت.

بيتر Dump truck fell down. Dump truck.

الشاحنة وقعت. الشاحنة.

(مادة غير منشورة من عمل ب. م. لايتباون.)

إن حللنا عينات أكبر من كلام بيتر، فقد نجد أن حوالي ٣٠ إلى ٤٠ بالمائة من مجمل كلامه تقليد لما يقوله الآخرون، كما نجد أن تقليده لم يكن عشوائيا، بمعنى أنه لم يقلد ٣٠ إلى ٤٠ بالمائة من كل ما سمعه. وقد أظهر التحليل التفصيلي لكلام بيتر على مدار عام أنه قلد الكلمات والجمل التي كانت تظهر لأول مرة في حديثه التلقائي، وفور أن تثبت هذه الكلمات والجمل في نظامه اللغوي، يتوقف عن ترديدها ويبدأ في تقليد كلمات وجمل أخرى. وعلى خلاف الببغاء الذي يقلد الكلمات المألوفة ويظل يرددها نفسها مرات ومرات، فيبدو أن الأطفال يقلدون بشكل انتقائي، كما يبدو أن انتقاءهم لما يقلدونه يتوقف على الجديد الذي بدءوا يفهمونه ويستخدمونه، وليس على ما يتاح لهم فقط. وعلى سبيل المثال تدبر كيف تقلد سيندي وتمارس اللغة في الحوار التالي.

سيندي (٢٤ شهرا و ١٦ يوما) تنظر سيندى إلى صورة جـــزرة فـــي كتاب وتحاول أن تلفت انتباه باتسي.

سيندي Kawo? Kawo? Kawo? Kawo?

جازور؟ جازور؟ جازور؟ جازور؟

باتسي What are the rabbits eating?

ماذا تأكل الأرانب؟

سيندي They eating ...... kando?

إنها تأكل .... جازور؟

باتسي No, that's a carrot

كلا، إنها جزرة

سيندي (مشيرة إلى كل جزرة في الصفحة.)

The other ... carrot. The other carrot. The other carrot. جـــزرة.

الجزرة ... الأخرى. الجزرة الأخرى. الجزرة الأخرى.

(بعد دقائق قليلة، تحضر سيندي إلى باتسي دمية أرنب محنط.)

باتسي What does this rabbit like to eat?

ماذا يحب هذا الأرنب أن يأكل؟

سيندي (incomprehensible) eat the carrots

(كلام غير مفهوم) يأكل الجزر.

(تحضر سيندي أرنبًا آخر محنطًا).

•

سيندي He (incomprehensible) eat carrots. The other one eat carrots. They both eat carrots

إنه (كلام غير مفهوم) يأكل الجزر، والآخر يأكل الجزر. كلاهما يأكل الجزر.

(بعد أسبوع، تفتح سيندي الكتاب على الصفحة ذاتها.)

سيندي Here's the carrots (pointing) Is that a carrot?

ها هو الجزر (مشيرة إلى الجزر) هل هذه جزرة؟

باتسي نعم.

(مادة غير منشورة من عمل ب. م. لايتباون.)

من الواضح أن سيندي تحاول جاهدة أن تكتسب لغتها الأولى، فهي تكرر تراكيب جديدة بطريقة تجعلها تبدو أحيانا كأنها متعلمة في قاعة درس لغة أجنبية، ذلك أن العبارات التي تقولها مثل "هو يأكل الجزر، والآخر يأكل الجزر، كلاهما يأكل الجزر" تذكرنا بتدريبات الاستبدال. ومع ذلك، فإنه يجب أن نؤكد مرة أخرى أن كثيراً من الأطفال لا يكررون بالقدر الذي تفعله سيندي، بل إنها نفسها لا تكرر في عينات أخرى من حديثها بالقدر ذاته الذي تفعله هنا.

ويبدو أن العينات المأخوذة من حديث بيتر وسيندي تدعم تفسير السلوكيين لاكتساب اللغة، ومع ذلك، فإننا نرى أن اختيار ما يقلدونه وما يمارسونه يحدده شيء ما داخل الطفل، وليست البيئة فقط.

وليس كل الأطفال يحاكون ولا يمارسون بالطريقة التي يفعلها كل من بيتر وسيندي، ذلك أن كم التقليد والممارسة في كلام غيرهم من الأطفال الذين كان نموهم مقاربا لنمو سيندي وبيتر لم يزد على ١٠ بالمائة.

تأمل الحوار التالي بين كاترين ولويز، وانظر من يدير هذا الحوار.

كاترين (٢٤ شهراً)

لويز Did you see the toys I brought?

هل رأيت اللعب التي أحضرتها؟

كاترين I bring toys? Choo choo? Lios brought the choo choo train?

أنا أحضرت لعبا؟ تشو تشو؟ لويز أحضرت قطار تشو تشو؟

لويز .Yes, Lois brought the choo choo train

نعم، لويز أحضرت قطار تشو تشو.

كاترين (reaching for bag) I want play with choo choo train. I want play with choo choo train.

(taking out slide) Want play. What's this?

(تمد يدها لتأخذ الحقيبة) أنا أريد ألعب بقطار تشو تشو. أريد ألعب بقطار تشو تشو. (تخرج لعبة من الحقيبة) أريد ألعب. ما هذا؟

لويز Oh you know what that is.

أوه، أنت تعرفين ما هذا.

كاترين Put down on floor. This. I do this.

ضعيه على الأرض. هكذا. أنا أفعل هكذا.

(كاترين تضع اللعبة على الأرض)

كاترين (taking out two cars of train) Do this. I want do this. (trying to put train together) I do this. I do this.

(تخرج من الحقيبة عربتي قطار) أفعل هكذا. أريد أفعل هكذا.

(تحاول أن تركِّب القطار) أنا أفعل هكذا. أنا أفعل هكذا.

لويز OK. You can do it. You can do it. Look, I'll show you how.

(Lois puts it together)

وهو كذلك. أنت تستطيعين أن تفعلي هكذا. انظري، سأريك كيف تفعلين. (لويز تركِّب القطار)

كاترين searching in the box) I get a more. Get a more.) No more choo choo train. Get truck. (taking out truck) Kathryn truck. Where? Where a more choo choo train?

(تبحث في صندوق) أريد المزيد. أريد المزيد. لا يوجد قطار

تشو تشو آخر. أريد شاحنة. (تخرج شاحنة) كاترين شاحنة.

أين؟ أين قطار تشو تشو الآخر؟

لويز .Inside. It is in the box

في الداخل. إنه في الصندوق.

كاترين A choo choo? (taking out part of train) This a choo choo train.

تشو تشو؟ (تخرج جزءا أخر من قطار) هذا قطار تشو تشو.

(من عمل بلوم ولاهيي ١٩٧٨)[1]

كاترين – مثل سيندي- تكرر نفسها أحيانا، ولكنها لا تحاكي ما يقوله الآخرون، بل إنها، بدلا من ذلك، تجيب عن أسئلة أو تطرحها. كما أنها تضيف إلى أسئلة الآخرين أو عباراتهم. إنها هي التي تدير الحوار والنشاط هنا إلى حد بعيد.

وهكذا، يتباين الأطفال في كم التقليد الذي يفعلونه، فضلا عن أن كثيرا مما يقولونه في شكل إبداعي، ليس مجرد تكرار لما يسمعونه، وهذا يتضح بجلاء في الأمثلة التالية.

– **الأم** ربما نحتاج أن نذهب بك إلى الطبيب.

– **راندال** Why? So he can doc my little pump?

لماذا؟ أمن أجل أن يعالج ورمي الصغير؟

في هذا المثال صاغ راندال الفعل doc من الاسم doctor بالقياس على كلمة farm التي يصاغ منها اسم الفاعل farmer، وعلى غرار swim - swimmer، (يسبح – سباح) act - actor (يمثل – ممثل)

صيغ غير مألوفة

حتى الأطفال الأكبر سناً يضطرون إلى حل بعض ألغاز حين يسمعون جملاً مألوفة تستعمل بشكل غير مألوف، كما في المثال أدناه حين كان ديفيد

---

(1) The behaviourist perspective

(٥ سنوات وشهر واحد) في حفل عيد ميلاد أخته حين عـرض الأب علـى الحضور نخبا من عصير العنب.

الأب I'd like to propose a toast

أود أن أقدم نخباً

وبعد فترة طويلة لم يعرض أحد فيها نخبا رفع ديفيد كأسه، وقال:

I'd like to propose a piece of bread

أود أن أقدم قطعة من الخبز

وبعد أن هدأ الضحك انسل ديفيد خلسة من المنضدة، وأيقن الجميع أنه لم يكن يمزح. والواقع، أن ديفيد كان يركز تركيزا شديدا علـى الإيمـاءات والعبارات الثابتة "أود أن أقدم..."، ولكنه لم يستطع أن يدرك أن المعنى الذي يعرفه لكلمة toast، وهو "نوع من الخبز" ليس هو معنى الكلمة المـستخدمة في هذا السياق، وأنه لا يمكن أن يستبدل به المعنى الآخر الذي يعرفه وهـو "قطعة من الخبز".

صياغة الأسئلة

طرح راندال (سنتان وتسعة أشهر) هذه الأسئلة في مواقف مختلفة على مدار اليوم

Are dogs can wiggle their tail?

أتستطيع الكلاب أن تهز ذيولها؟

Are those are my boots?

أهذا حذائي؟

Are this is hot?

أهذا ساخن؟

ويبدو أن راندال قد خلص إلى أن الفكرة في تكوين السؤال هي أن تضع are في بداية الجملة. وأسئلته هذه نموذج جيد للمرحلة الثالثة من مراحل تكوين الأسئلة.

ترتيب الأحداث

كان راندال (٣ سنوات و ٥ أشهر) يبحث عن منشفة

You took all the towels away because I can't dry my hands

لقد أبعدت المناشف كلها لأنني لا أستطيع أن أجفف يدي

وكان يعني

I can't dry my hands because you took all the towels away

ولكنه أخطأ في أي العبارتين تأتي أولا، فالأطفال في هذه المرحلة من التطور اللغوي يميلون إلى أن يذكروا الأحداث بناء على ترتيب حدوثها. وفي هذه الحالة، اختفت المنشفة قبل أن يحاول راندال أن يجفف يده، وهذا ما قاله أولا، ذلك أنه لما يدرك بعد كيف أن بعض الكلمات تغير ترتيب السبب والنتيجة مثل before (قبل) أو because (لأن)

تمدنا هذه الأخطاء وأمثالها بمدخل إلى عمليات تعلم اللغة. ذلك أن المحاكاة والممارسة وحدهما لا يمكن أن يفسرا بعض الأشكال اللغوية التي يبدعها الصغار، فهي ليست مجرد تكرار جمل سمعوها من الكبار، بل إنه

يبدو أنهم يلتقطون أنماطا ثم يعممونها على سياقات جديدة، ومن ثم، فإنهم يبدعون أشكالاً أو استخدامات جديدة للكلمات، وجملهم الجديدة عادة ما تكون مفهومة، وغالبا ما تكون صحيحة.

يبدو أن النظرية السلوكية تمدنا بطريقة معقولة لفهم كيفية تعلم الأطفال بعض جوانب اللغة الروتينية والمنتظمة خاصة في المراحل الأولى. ومع ذلك، فإن الأطفال الذين يقل تقليدهم يكتسبون اللغة بالسرعة والدقة نفسها التي يكتسبها بها الذين يقلدون كثيرًا. ومع أن النظرية السلوكية قد قطعت شوطا في تفسير أنواع التعميم المفرط الذي يفعله الأطفال، فإن النظرية السلوكية الكلاسيكية لا تقدم تفسيرا مرضيا لاكتسابهم التراكيب النحوية الأكثر تعقيدًا. وقد أدى ذلك القصور بالباحثين إلى أن يبحثوا عن تفسيرات أخرى لاكتساب اللغة.

الاتجاه الفطري[١]: كل شيء في عقلك

نعوم تشومسكي أحد أبرز علماء اللغة، وقد فجرت أفكاره عن كيف تكتسب اللغة وكيف تختزن في العقل ثورة في جوانب عديدة من علم اللغة وعلم النفس، بما في ذلك دراسة اكتساب اللغة. ويتمثل جزء أساسي من فكره في أن كل اللغات البشرية فطرية في أساسها، وأن مبادئ كلية متماثلة تنتظمها جميعا. وفي مراجعته عام ١٩٥٩ لكتاب سكينر المعنون بـ السلوك اللفظي[٢] اعترض على تفسير السلوكيين لاكتساب اللغة، ودفع بأن الأطفال مبرمجون بيولوجيا للغة، وأن اللغة تنمو في الطفل كما ينمو فيه سائر وظائفه البيولوجية. ذلك أن الطفل – على سبيل المثال – سوف يتعلم المشي ما دام

(1) The behaviourist perspective
(2) Skinner, B.F. Verbal Behaviour

توافر له الغذاء المناسب، وأتيحت له حرية الحركة، وهو ليس في حاجة إلى أن نعلمه ذلك. والغالب الأعم من الأطفال يتعلمون المشي في سن واحدة تقريبًا، والمشي هو المشي لدى سائر البشر العاديين. واكتساب اللغة عند تشومسكي لا يختلف عن ذلك كثيرا. والبيئة لا تؤدي إلا إسهامًا أساسيًا يتمثل- في هذه الحالة - في الأفراد المتاحين للتحدث مع الطفل. وهو أو بالأحرى قدراته البيولوجية سوف تتولى الباقي.

ويدفع تشومسكي بأن النظرية السلوكية لم تدرك ما أصبح يسمى "المشكلة المنطقية في اكتساب اللغة"، وهذه المشكلة المنطقية تشير إلى أن الأطفال يعرفون عن تراكيب لغاتهم أكثر مما يتوقع منهم أن يتعلموه من العينات اللغوية التي يسمعونها. فاللغة التي يتعرض لها الأطفال في بيئاتهم - كما يقول تشومسكي- تزخر بالمعلومات المربكة أو المشوشة (مثل البدايات الخاطئة، والجمل الناقصة، وهفوات اللسان) ولا تقدم كل المعلومات التي يحتاجها الطفل. بل إن الأدلة قوية على أن الأطفال لا يصحح أحد أخطاءهم بانتظام ولا يعلمهم أحد جوانب اللغة. فالتصحيحات التي يقدمها الوالدان غالبا ما تكون غير مطردة، أو لا وجود لها. وحين يصحح الوالدان فإنهما يميلان إلى التركيز على المعنى وليس على اللغة نفسها. ومن ثم، فإن عقول الأطفال- كما يقول تشومسكي- ليست ألواحا خاوية لنملأها بمحاكاة لغة يسمعونها في بيئتهم، بل إنهم يولدون - حسب زعمه- مزودين بقدرة خاصة يكتشفون بها لأنفسهم القواعد التحتية للنظام اللغوي في ضوء عينات اللغة الطبيعية التي يتعرضون لها. وهذه القدرة الفطرية ينظر إليها على أنها قالب يضم الأسس المشتركة في كل اللغات، وهو ما يسمى "النحو الكلي"، وهذا النحو الكلي يمنع الطفل من أن يتتبع كل الافتراضات الخاطئة عن كيفية عمل

اللغة. وما دام كان الأطفال مزودين مسبقا بهذا النحو الكلي فما عليهم إلا أن يتعلموا الطرق التي تفيد بها لغاتهم من هذه الأسس.

تأمل الجمل التالية التي أخذناها من عمل أصدرته مؤخرا ليديا هوايت (١٩٨٩)، فهي تحتوي على الضمير الانعكاسي "نفس". وقد كتبنا كلا من الضمير والاسم الذي يشير إليه (المرجع) بحروف بارزة، ووجود نجمة في بداية الجملة يشير إلى أن الجملة غير صحيحة نحويا.

(الاسم والضمير مكتوبان بالحروف المائلة، والجملة المصدرة بنجمة خطأ نحويا).

١- John saw himself

جون رأى نفسه.

٢ - Himself saw John*

نفسه رأى جون.

في الجملتين (١) و(٢) يتضح أن الضمير الانعكاسي يجب أن يلي الاسم الذي يشير إليه. ولكن الجملة (٣) لا تؤيد ذلك:

٣ - Looking after himself bores John

الاهتمام **بنفسه** يضايق **جون**. (جون يتضايق من أن يهتم بنفسه)

وإذا تأملنا جملا مثل:

٤ - John said that Fred liked himself

جون قال إن فريد يحب نفسه.

٥ - *John said that Fred liked himself

چون قال إن فريد يحب نفسه.

٦ - John told Bill to wash himself

چون أخبر بيل أن ينظف نفسه.

٧ - *John told Bill to wash himself

چون أخبر بيل أن ينظف نفسه.

فقد نستنتج أن أقرب مركب اسمي عادة ما يكون المرجع. ولكن الجملة (٨) تظهر أن هذه القاعدة ليست شرطا أيضا:

٨ - John promised Bill to wash himself

چون وعد بيل أن ينظف نفسه.

بل إن الأمر أعقد من ذلك. فعادة ما يكون الضمير الانعكاسي موجودا في العبارة نفسها التي تضم المرجع، كما في (١) و(٤)، ولكن الأمر ليس كذلك دائما كما يظهر في الجملة (٨)، بل إن الضمير الانعكاسي يمكن أن يحل في موقع المبتدأ كما في الجملة (٩)، على خلاف الجملة (١٠):

٩ - John believes himself to be intelligent

چون يظن نفسه ذكيا

١٠ - *John believes that himself is intelligent

چون يظن أن نفسه ذكي.

بل يمكن أن يوجد أكثر من مرجع في بعض الحالات كما في الجملة (١١) حيث يمكن أن يعود الضمير على أي من جون أو بيل:

John showed Bill a picture of himself – ١١

جون أرى **بيل** صورة لنفسه.

وحين ننظر إلى هذا النوع من التعقيد، يبدو التعليم وكأنه صعب جدًا، ومع ذلك، فإن الغالب الأعم من الأطفال في سن المدرسة يكونون قادرين على أن يفسروا الجمل النحوية تفسيرا صحيحا، ويدركوا أن جملا أخرى غير صحيحة نحويا. والباحثون الذين يدرسون اكتساب اللغة من المنظور الفطري يدفعون بأن مثل هذه الجمل المعقدة نحويًا لا يمكن تعلمها بمحض محاكاتها وممارستها. وهم يفترضون أنه ما دام الأطفال يكتسبون لغة بيئتهم، فإنهم لا بد أن يكون لديهم آلية فطرية أو معرفة ما تتيح لهم أن يكتشفوا هذه التراكيب المعقدة حتى وإن كان المتاح لهم محدودًا. كما أنهم يفترضون أن تلك الآلية الفطرية تستخدم استخداما حصريًا لاكتساب اللغة.

ويؤكد الاتجاه الفطري حقيقة أن كل الأطفال ينجحون في اكتساب لغتهم الأم (أو لغاتهم الأم إن كانوا يعيشون في مجتمع متعدد اللغات)، وأن الأطفال الصم يتعلمون لغة الإشارة إن هم تعرضوا لها في طفولتهم، وأن اكتسابهم لهذه اللغة يماثل اكتساب الأطفال الذين يسمعون اللغة المنطوقة. حتى الأطفال من ذوي القدرة المعرفية المحدودة جدا ينشأ لديهم نظام لغوي معقد جدًا إن هم نشأوا في بيئة فيها أناس يتفاعلون معهم. فالأطفال يسيطرون على النظام النحوي للغة التي يتحدث بها إليهم في ظروف مختلفة، وعلى نظامها الصرفي أيضا، وبعض هذه الظروف قد يساعد على الإسراع في التطور اللغوي (كأن يكون الوالدان مهتمين عطوفين ومركزين على لغة الطفل)، في حين قد يحبط بعضها الآخر هذا التطور (كأن يكون الوالدان سليطين أو رافضين للطفل). والأطفال يحققون مستويات مختلفة من معرفة

المفردات، والإبداع، والقبول الاجتماعي، وما إلى ذلك، غير أنهم من الناحية الفعلية يسيطرون على تراكيب اللغة التي يسمعونها من حولهم. وهذا يؤخذ دليلا يدعم الافتراض القائل بأن اللغة تختلف عن غيرها من جوانب التطور المعرفي، وقد تعتمد على قدرات معينة في المخ.

فرضية (الفترة الحاسمة) [1]

غالبًا ما ترتبط أفكار تشومسكي بفرضية الفترة الحاسمة – وهي الفرضية التي تقول إن كل الكائنات الحية، بما فيها الإنسان، مبرمجة جينيا لاكتساب أنواع معينة من المعلومات والمهارات في فترة محددة من العمر. ويكون من الصعب أو من المستحيل أن تكتسب هذه القدرات خارج إطار هذه الفترة الحاسمة. أما فيما يتعلق باللغة، فإن فرضية الفترة الحاسمة توحي بأن الأطفال الذين لم يتعرضوا للغة في طفولتهم (إما بسبب الصمم أو العزلة التامة) لن يكتسبوا اللغة أبدًا إن طالت هذه الإعاقات.

ومن الصعب أن تجد دليلاً يدعم فرضية الفترة الحاسمة، أو يدحضها، حيث إن كل الأطفال الطبيعيين يتعرضون للغة في فترة مبكرة، غير أن التاريخ سجل بعض "تجارب طبيعية" حرم الأطفال فيها من الاتصال باللغة. من بين أشهر هذه الحالات حالة طفل يدعى فيكتور، وطفلة تدعى جيني. ففي عام ١٧٩٩ وجدوا طفلاً عمره اثنا عشر عامًا يتجول عاريًا في غابات أفيرون في فرنسا، وعندما أمسكوا به اكتشفوا أنه بري (غير مستأنس)، وبدا واضحًا أنه لم يكن له أي اتصال بالبشر. وقد كرس طبيب شاب اسمه جين – مارك- جاسبارد إتراد كان يعالج الأطفال الصم خمس سنوات لإكساب فيكتور التمدن وتعليمه اللغة.

---

(1) The behaviourist perspective

ومع أن إتراد نجح إلى حد ما في أن ينمي في فيكتور حس الاختلاط بالآخرين، وينشط ذاكرته، ويكسبه القدرة على الحكم على الأشياء، وينشط كل وظائف حواسه، غير أن فيكتور لم يحرز إلا تقدما ضئيلا في قدراته اللغوية، ولم يستجب إلا للأصوات التي كانت تعني له شيئا في الغابة، مثل صوت كسر بندقة، أو أصوات الحيوانات. أو صوت المطر. ولم ينجح إلا في نطق كلمتين؛ طعامه المفضل "لبن"، وكلمة التعجب التي كانت تهيمن كثيرا على معلمه "يا إلهي". بل إن نطقه لكلمة "لبن" لم تكن إلا صوتًا ينم عن الإثارة التي كان يستشعرها عند رؤية كوب من اللبن. ولم يستخدمها قط لطلب اللبن.

وبعد حوالي مائتي سنة اكتشفت حالة أخرى شهيرة لطفلة اسمها جيني. اكتشفت جيني عام ١٩٧٠، وكان عمرها ثلاثة عشر عاما ونصف العام، عزلت عزلا تامًا، وحرمت، وأهملت، وأسيئت معاملتها منذ كان عمرها عشرين شهرًا. وبسبب طلبات غير عاقلة من أب مختل، وأم خانعة خائفة مهانة، قضت جيني أكثر من أحد عشر عامًا مربوطة إلى مقعد في حجرة صغيرة مظلمة. ومنع الأب زوجته وابنه من التحدث إليها، وظل يزمجر ويصرخ فيها. وكان يضربها في كل مرة تحاول فيها أن تتكلم أو تصدر أي صوت، من ثم عاشت في صمت تام. لم تكن جيني اجتماعية، بل بدائية، وغير مكتملة النمو جسديًا، وعاطفيًا، وعقليًا. ولسنا في حاجة إلى القول إنها كانت بلا لغة.

ولقد أحيطت جيني بالرعاية بعد اكتشافها، وتعلمت في بيئة طبيعية إلى أقصى حد ممكن، وإلى أبعد مدى ممكن، بمشاركة عدد من المدرسين

والمعالجين من بينهم سوزان كيرتيس (١٩٧٧)[1]. وبعد فترة قصيرة قضتها في مركز تأهيل، عاشت جيني بنتا بالتبني في بيت طبيعي يملـؤه الحـب، وذهبت إلى متعلم خاصة. وقد أحرزت جيني تقدما هائلاً في تحولها إلى فتاة اجتماعية تتمتع بإدراك معرفي- رغم بعد هذا التقدم عن المستوى الطبيعي- وكونت علاقات خاصة عميقة، وخصائص فردية قوية. ولكن على الرغم من أنها أصبحت تعيش في بيئة طبيعية صالحة لاكتساب اللغة، فـإن تطورهـا اللغوي لم يصل إلى مستوى تطور اللغة الأولى لدى الأفراد الطبيعيين. وبعد خمس سنوات من تعرضها للغة- وهي فترة يمكن للطفل الطبيعي خلالها أن يكتسب نظامًا لغويا مفصلاً- احتوت لغة جيني على ملامـح تطـور غيـر طبيعي للغة، من بينها، وجود فجوة واسعة بين الفهم والإنتاج، وعدم الاطراد في استخدام القواعد النحوية، ومعدل بطيء في النمو، وإفراط فـي تكـرار الصيغ الثابتة والكلام الروتيني.

ويبدو أن حالة فيكتور وجيني تؤيد فرضية الفترة الحاسمة، ومع ذلـك فإنه من الصعب أن نؤيد هذه الفرضية بأمثلة من هذه الحالات الـشاذة، لأننا لا نعرف على وجه اليقين العوامل الأخرى - بالإضافة إلـى النـضج البيولوجـي- التي يمكن أن تكون قد أسهمت في عجزهم عن تعلـم اللغـة. ذلك أنه ليس سهلا أن نقرر أن أيا منهما قد عانى من إصابة في المـخ، أو تأخر النمو، أو ضعف لغوي معين، قبل أن يحرموا من الاتـصال البـشري الطبيعي. ومع ذلك، فهناك حالات أخرى لأطفال عاشوا في بيوت يحوطهـا الحب، ولكنهم لم يتعرضوا للغة في الوقت المألوف، وهذه هي حالة الأطفال الصم لوالدين يسمعان. ذلك أن الآباء الذين يسمعون قد لا يـدركون أن

---

(1) The behaviourist perspective

طفلهم لا يستطيع أن يسمع لأنه يستخدم حواس أخرى في الاتصال بشكل عادي. وهكذا، فإن الطفولة المبكرة قد تكون عادية وودودة، ولكنها خالية من لغة يمكن للطفل أن يصل إليها. وخبرات الطفل التي تأتي فيما بعد بتعلمه لغة الإشارة كانت موضوعا لبعض البحوث المهمة المتعلقة بالفترة الحاسمة.

أجرت إليسا نيوبورت[1] وزملاؤها دراسة على المستخدمين الصم للغة الإشارة الأمريكية ممن اكتسبوها بوصفها لغتهم الأولى في مراحل مختلفة من العمر. وهذه النوعية من البشر موجودة، لأنه من ٥ إلى ١٠ بالمائة فقط من الأطفال الصم يولدون لأبوين أصمين، وهؤلاء فقط هم الذين يتعرضون للغة الإشارة منذ مولدهم، وباقي الأفراد الصم يتعلمون لغة الإشارة في مراحل مختلفة، عادة حينما يلتحقون بمدارس داخلية تستخدم لغة الإشارة من أجل التواصل اليومي فيما بينهم.

وعلى غرار اللغة المنطوقة والمكتوبة، تفيد لغة الإشارة من دالات نحوية تشير لأشياء مثل الزمن (كالزمن الماضي على سبيل المثال) والعدد. وهذه الدالات يعبر عنها بحركات يدوية أو جسدية محددة. وقد درس الباحثون القدرة على استعمال هذه الدالات النحوية وفهمها لدى مستخدميها الأصليين، وهم الذين بدأوا التعرض لهذه اللغة منذ مولدهم، ومستخدمين مبكرين، وهم الذين بدأوا التعرض لهذه اللغة في سن ما بين الرابعة والسادسة، ومستخدمين متأخرين، وهم الذين بدأوا التعرض لهذه اللغة بعد سن الثانية عشرة.

ولم يكن هناك أي فرق بين المجموعات الثلاث في استعمال لغة الإشارة. ولكن الاختبارات التي ركزت على الدالات النحوية أظهرت تفوق

---

(1) Elissa Newport, 1990

المجموعة الأصلية على المجموعة المبكرة، التي تفوقت بدورها على المجموعة المتأخرة، وخلص الباحثون إلى أن دراستهم تؤيد الفرضية القائلة بأن هناك فترة حاسمة في اكتساب اللغة الأولى، سواء أكانت لغة منطوقة أم لغة إشارة.

وسنعود لمناقشة فرضية الفترة الحاسمة في الفصل الثالث عند دراسة مسألة السن في اكتساب اللغة الثانية.

ومن ثم، فإن الاتجاه الفطري يعتمد جزئيًا على دليل يدعم الفترة الحاسمة. كما رأينا تفسيرا لـ "المشكلة المنطقية في اكتساب اللغة" وهي مسألة كيف يتأتى للكبار أن يتعرفوا البنى المعقدة في لغتهم الأولى على أساس اللغة التي يسمعونها فعلا.

الاتجاه التفاعلي/التطوري:

التعلم من الداخل والخارج

يدفع علماء النفس التفاعليون والتطوريون بأن أصحاب الاتجاه الفطري يركزون تركيزًا مبالغًا فيه على "الحالة النهائية" (أي قدرة المتحدث الأصلي الكبير)، وأقل مما يجب على الجوانب التطورية في اكتساب اللغة. ذلك أن اكتساب اللغة - في نظرهم - ليس إلا مثالاً واحدًا على قدرة الطفل البشرية الهائلة على أن يتعلم من التجارب، وهم لا يرون ضرورة لافتراض أن هناك بنى خاصة في المخ مكرسة لاكتساب اللغة. كما أنهم يفترضون أن ما يحتاج الطفل لمعرفته متاح فعلاً في اللغة التي يتعرض لها، ويستمع إليها على مدى آلاف الساعات من التفاعل مع الناس والأشياء من حوله.

وقد ركز علماء النفس التطوريون وعلماء النفس اللغويون على التفاعل بين القدرة الفطرية على التعلم لدى الأطفال والبيئة التي ينشأون فيها. ويعزو هؤلاء الباحثون أهمية خاصة إلى البيئة أكثر مما يفعله الفطريون، مع أنهم أيضًا يدركون أن هناك آلية تعلم قوية في المخ البشري. وهم يرون أن اكتساب اللغة مشابه لاكتساب أنواع المهارات والمعارف الأخرى ومتأثر به، وليس مختلفًا عن خبرات الطفل وتطوره المعرفي ولا مستقلاً عنهما. وكثيرًا ما أكد باحثون مثل دان سلوبن (١٩٧٣)[1] على العلاقة الوثيقة بين تطور الأطفال المعرفي واكتسابهم اللغة.

بياجيه وفيجوتسكي

جان بياجيه (١٩٥١/١٩٤٦) عالم النفس المعرفي السويسري، أحد أقدم مؤيدي وجهة النظر القائلة بأن لغة الأطفال مبنية على نموهم المعرفي. وقد قام بياجيه في العقود الأولى من القرن العشرين بملاحظة الأطفال في أثناء لعبهم وتفاعلهم مع الأشياء ومع الناس. وقد استطاع أن يتتبع نمو فهمهم المعرفي بوجود الأشياء (كأن يختفي شيء من أمامهم ولكنهم يدركون أنه موجود)، وثبات الكميات على الرغم من اختلاف مظهرها (كأن يعرفوا أن عشر قطع من المعدن مرصوصة في صف طويل لا تزيد على كونها عشر قطع وإن وضعت مضمومة في صف أقصر)، والاستنباط المنطقي (كمعرفتهم أي الخصائص التي تجعل مجموعة من القضبان تغوص في الماء أو تطفو، أهي حجمها، أو وزنها، أو مادتها). ومن السهل أن ندرك من ذلك

---

(1) Dan Slobin, 1973

أن نمو الأطفال المعرفي يحدد جزئيا طريقة استخدامهم للغة، فعلى سبيل المثال، يتوقف استخدام صيغة أفعل التفضيل[١] في اللغة الإنجليزية على فهم الأطفال للمفهوم الذي يعبرون عنه، أي أن الفهم المعرفي المتطور لدى الأطفال مبني على التفاعل بين الطفل والأشياء التي يمكن ملاحظتها أو التعامل معها. ولذا فإن اللغة عند بياجيه أحد النظم الإشارية التي تنمو في مرحلة الطفولة. ومن ثم، فإن اللغة يمكن استخدامها لإظهار المعارف التي اكتسبها الطفل عن طريق تعامله المادي مع البيئة.

وهناك عالم آخر له ثقله في دراسة تطور الأطفال هو عالم النفس ليف فيجوتسكي، الذي لاحظ التفاعل فيما بين الأطفال، وبين الأطفال والكبار في متعلم الاتحاد السوفييتي في العشرينيات والثلاثينيات، وخلص إلى أن اللغة تنمو أساسا بفضل التفاعل الاجتماعي. وقد دفع بأن الأطفال في البيئة التفاعلية المشجعة يستطيعون إحراز مستوى عال من المعارف والأداء. وقد أشار فيجوتسكي إلى تلك المنطقة الافتراضية التي يستطيع الأطفال أن ينجزوا فيها أكثر مما يتوقع إن كانوا مستقلين، وهي ما سماها "منطقة التطور الأقرب"[٢]. كما لاحظ أهمية الحوار بين الأطفال والكبار، والأطفال فيما بينهم، ورأى في هذه الحوارات جذور اللغة والفكر. وواضح أن وجهة نظر فيجوتسكي تختلف عن وجهة نظر بياجيه، فبياجيه قد رأى اللغة نظاما إشاريا يمكن استخدامه للتعبير عن المعارف التي اكتسبت من خلال التفاعل مع العالم المادي، أما فيجوتسكي فقد رأى أن الفكر في جوهره حديث باطني، أما الحديث فيظهر عند التفاعل الاجتماعي.

---

(١) أي استخدام الصفة مضافا إليها er- أو استخدام كلمة moer مع الصفة في اللغة الإنجليزية.

(2) Zone of Proximal Development

البحث فيما بين الثقافات

منذ السبعينيات درس الباحثون بيئة تعلم لغة الأطفال في العديد من المجتمعات الثقافية المختلفة، ولم تركز البحوث على تطور لغة الطفل نفسها فحسب، بل درست أيضا الطرق التي تتيح بها البيئة للأطفال ما يحتاجونه لاكتساب اللغة. فبدءا من منتصف الثمانينيات، نشر دان سلوبن سلسلة من المجلدات خصصت للبحوث الدولية في اكتساب اللغة، ومحتوية على أمثلة وتحليلات للغة الطفل، وبيئة تعلم اللغة من مجتمعات مختلفة حول العالم. وكان أحد أعظم المصادر للباحثين في لغة الطفل هو "جهاز تبادل بيانات لغة الطفل"[١]، الذي أسهم فيه الباحثون بملايين الكلمات من لغة الأطفال في عشرات اللغات مسجلة أو منسوخة[٢].

وكانت إحدى نتائج البحث فيما بين الثقافات هو وصف الاختلافات بين أنماط تعلم الأطفال. فقد درست كاثرين سنو وآخرون (١٩٩٥)[٣] الآثار الواضحة في اكتساب اللغة الناجمة عن الطرق التي يتحدث بها الكبار ويتفاعلون بها مع الأطفال. وقد لاحظ الباحثون أن الكبار في بيوت الطبقة المتوسطة في أمريكا الشمالية غالبًا ما يعدلون طريقة كلامهم حين يتحدثون إلى الأطفال الصغار. وهذا الحديث الموجه إلى الأطفال يتسم بقدر من البطء، ونبرة عالية، وتنوع في التنغيم، وأنماط جمل أقصر وأسهل، وضغط على الكلمات الأساسية، وكثير من التكرار، وإعادة صياغة العبارات. وفضلا عن ذلك، كانت موضوعات الحديث مع الأطفال تركز على بيئة الطفل المباشرة في المكان والزمان، أو على ما مر به الطفل من أحداث. فالكبار غالبًا ما

(1) Child Language Data Exchange System
(2) MacWhinney:http://childes.psy.cmu.edu/
(3) Catherine Snow, 1995.

يكررون محتوى منطوق الطفل، ولكنهم يعيدونه في شكل جمل صحيحة نحويا. فعندما كان بيتر يقول:

Dump truck! Dump truck! Fall! Fall!

الشاحنة. الشاحنة. تقع. تقع.

كانت لويز تقول:

Yes, the dump truck fell down.

نعم، الشاحنة وقعت

وقد درس الباحثون العاملون في مجال " اجتماعية اللغة" اكتساب اللغة لدى الأطفال في مختلف الجماعات الثقافية، ووجدوا أن اللغة الموجهة للطفل التي لاحظوها في بيوت الطبقة المتوسطة في أمريكا الشمالية هي ظاهرة عالمية لا جدال فيها. كما وجدوا في بعض المجتمعات أن الكبار لا يتحدثون ولا يتفاعلون مع الأطفال الصغار. فقد وجدت بامبي شيفيلين(١٩٩٠)[1]- على سبيل المثال - أن الأمهات في قبائل كالولي في بابوا - غينيا الجديدة- لم يرون أن أطفالهن يمكن أن يكونوا شركاء لهن في الحوار. كما لاحظت مارثا كراجو (١٩٩٢)[2] أنه في مجتمع إنويت التقليدي لم ينتظر من الأطفال إلا أن يراقبوا الكبار ويستمعوا إليهم فقط. ولم يتوقع منهم، بل ولم يشجعوا على أن يشتركوا مع الكبار في حوار إلا بعد أن يكبروا وتصبح لديهم مهارات لغوية ناضجة. كما لاحظ باحثون آخرون أن الأطفال الصغار في بعض المجتمعات لا يتحدثون إلا مع أقاربهم الذين يتولون رعايتهم.

(1) Bambi Schieffelin, 1990.
(2) Martha Crago, 1992.

وحتى في الولايات المتحدة، سجلت شيرلي برايس هيث وآخرون (١٩٨٣)[1] فروقا جوهرية في الطرق التي يتعامل بها الآباء من مختلف الطبقات الاجتماعية ذات الدخول المختلفة، والمجموعات العرقية مع أطفالهم. ومن ثم، تكون أنماط التفاعل بين الآباء والأطفال والحديث الموجه إلى الأطفال الذي لوحظ في أسر الطبقة المتوسطة في أمريكا الشمالية لا يمكن تعميمه. ومع ذلك، فالأطفال في أي مجتمع يكونون في وضع يمكنهم من الاستماع إلى اللغة المفيدة لهم في بيئتهم. كما أنهم يحققون القدرة اللغوية في مجتمعهم اللغوي. وبذلك يكون من الصعب أن نحكم على الأثر ذي المدى الطويل الذي ينتجه الحديث الموجه للأطفال.

أهمية التفاعل

يتضح دور التفاعل بين الطفل الذي يتعلم اللغة والشخص الذي يحاوره ويتجاوب مع لغته بشكل أو بآخر، حين ندرس الحالات التي لا يصاحبها هذا التفاعل، فقد درست جاكلين ساشز وزملاؤها (١٩٨١)[2] نمو لغة طفل سموه جيم. كان جيم طفلاً يسمع لأبوين أصمين. وكان اتصاله باللغة المنطوقة مقصورًا على التلفاز الذي كان يكثر من مشاهدته. ولم تكن أسرته أسرة عادية، من حيث إنهم لم يستعملوا معه لغة الإشارة، مع أنهم كانوا يهتمون به في جوانب أخرى، ومن ثم، فإن جيم لم يبدأ نموه اللغوي في بيئة طبيعية يتواصل فيها معه أبواه بلغة مسموعة أو لغة إشارة.

وقد أظهرت اختبارات اللغة التي أجريت على جيم حين كان في سن الثالثة وتسعة أشهر أن مستواه كان متدنيًا جدًا في كل جوانب اللغة المعهودة

---

(1) Shirley Brica Heath, 1983.
(2) Jacqueline Sachs, et. Al., 1981.

في هذه السن. ومع أنه حاول التعبير عن أفكار مناسبة لسنه، فإنه كان يرتب الكلمات ترتيبا غير مألوف وغير مطابق لقواعد النحو.

وحين بدأ جيم دورات حوارية مع أحد الكبار، بدأت قدرته على التعبير تتحسن. وفي سن الرابعة وشهرين اختفت معظم أنماط حديثه غير المألوفة، وحلت محلها تراكيب ملائمة لسنه. وجدير بالذكر أن "جلين" أخا جيم الأصغر لم تظهر عنده تلك الملامح اللغوية، بل أدى أداء طبيعيا في اختبارات اللغة حين كان في السن نفسها التي خضع جيم فيها للاختبار أول مرة. غير أنه يجب أن نسجل أيضًا أن بيئته اللغوية كانت مختلفة عن تلك التي نشأ فيها أخوه الأصغر من حيث تعرضه للحوار.

وقد أحرز جيم معدل اكتساب هائلا لتراكيب اللغة الإنجليزية حين بدأ في التفاعل مع أحد الكبار وجهًا لوجه. وكونه عجز عن أن يكتسب اللغة اكتسابًا طبيعيًا قبل ذلك يوحي بأن السبب يكمن في البيئة لا في الطفل نفسه، أي إنه يبدو أن التعرض لمصدر غير بشري للغة (مثل التلفاز أو الراديو) لا يكفي وحده ليتعلم الطفل تراكيب لغة ما. فالتفاعل وجها لوجه يعطي الطفل مدخلاً إلى اللغة مناسبًا لمستوى فهمه. ذلك أنه حين يعجز الطفل عن الفهم، فإن الشخص الكبير يمكنه أن يكرر المنطوق أو يعيد صياغته. فضلاً عن أن رد فعل الكبير يظهر للطفل أن عبارته مفهومة أو غير مفهومة، والتلفاز – كما هو معروف– لا يتيح مثل هذا التفاعل، وحتى في برامج الأطفال التي تستعمل فيها لغة بسيطة وموضوعات ملائمة للأطفال المشاهدين، لا يتوافر التعديل أو إعادة الصياغة التي تلائم حاجات الأفراد من الأطفال. ولكن حين يكتسب الطفل بعضًا من اللغة، فإن التلفاز يمكن أن يكون مصدرا للغة والمعلومات الثقافية.

الاتجـــاه الربطـــي

هناك وجهة نظر أخرى في اكتساب اللغة وهي ما يـسمى بالاتجـاه الربطي. وهو اتجاه يختلف اختلافا تاما عن الاتجاه الفطري الذي قـال بـه تشومسكي، ذلك أن القائلين به يفترضون أن اكتساب اللغة لا يتطلب "جـزءا منفصلا في المخ". ولكنه يمكن تفسيره في ضوء التعلم العام. بل إن القائلين بالاتجاه الربطي يدفعون بأن ما يحتاج الأطفال إلى أن يعرفوه متاح لهم فـي اللغة التي يتعرضون لها. وقد عرضت بعض البحـوث لبـرامج المحاكـاة الحاسوبية التي تقدم فيها عينات من اللغة بوصفها مـدخلا لبرنـامج بـسيط نسبيا، والهدف من ذلك أن يبينوا أن برنامج الحاسوب يمكن أن "يتعلم" أشياء بعينها إن هو تعرض لها بشكل كاف. بل ويمكن للبرنامج أن يعمم ما تعلمه على ما لم يعرض له، ويرتكب الأخطاء الإبداعيـة نفـسها التـي يرتكبهـا الأطفال، مثل إضافة اللاحقة ed- في نهاية الأفعال الشاذة، كما فـي eated. على سبيل المثال.

ويفسر باحثون آخرون مثل جيفري إيلمان وزملائه (١٩٩٦)[١] اكتساب اللغة في ضوء اكتساب الأطفال علاقـة "الـربط" بـين الكلمـات أو العبـارات والمواقف التي تقال فيها تلك الكلمات أو العبارات. ويزعمـون أن الأطفـال حين يسمعون كلمة أو عبارة في سياق شيء، أو حدث، أو شخص ما، فـإن علاقة من الربط بين هذه الكلمة أو العبارة وما تشير إليه تنشأ في مخ الطفل. ومن ثم، فإن سماع هذه الكلمة أو العبارة يستدعي إلى مخ الطفل الشيء الذي ارتبط بها، ورؤية الشيء تستدعي الكلمة أو العبارة التي ارتبطت بـه. ثم يصل الأمر إلى أن أيا من خصائص هذا الشيء أو الحدث تستدعي الكلمة

(1) Jeffrey Elman, 1996.

أو العبارة التي ارتبطت به من الذاكرة. فعلى سبيل المثال، يــدرك الطفــل مدلول كلمة "قطة" حين ترتبط بهذا الحيوان الموجود مع الأسرة، ولا يتذكرها إلا إن سمع مواءها بجوار باب المطبخ. وحين يسمع الكلمة في أكثــر مــن سياق- كصورة في كتاب، أو دمية، أو قطة شخص آخــر- فإنــه يــستخدم الكلمة للإشارة إلى كل هذه القطط. ومع ذلك، فإنه في مرحلــة لاحقــة قــد يعممها على كل المخلوقات ذات الشعر، مبينا أن الــربط قــد تعــدى إلــى خصائص القطة، ولم يقتصر على القطة التي يعرفها الكبار فحسب. ثم تحدث عملية تعلم أخرى، يقتصر فيها إطلاق كلمة "قطــة" علــى هــذا الحيــوان المعروف فقط، إلى أن يتعلم الطفل بعض الاستعمالات المجازية الأخرى لهذه الكلمة في مرحلة لاحقة من حياته.

والحق أن اكتساب اللغة في النموذج الربطي ليس مجرد ربط كلمــات بعناصر ذات وجود خارجي، بل إنه عملية ربط كلمات وعبــارات بكلمــات وعبارات أخرى تتوارد معها، أو كلمات بعناصر نحوية تتوارد معها، فعلــى سبيل المثال، الأطفال الذين يتعلمون لغات تفرق في الأسماء بــين المــذكر والمؤنث، يتعلمون استعمال الأدوات والصفات المناسبة مع هذه الأسماء، كما يتعلمون ربط الضمائر بالأفعال من حيث الشخص والعدد. ويتعلمون أيضا ما يصلح من الظروف لأزمان الفعل المختلفة. ومن ثم، فإن النظرية الربطيــة ترى أن كل ذلك ممكن، نظرا إلى قدرة الطفل العامة على أن تنــشئ هــذا الربط بين الأشياء التي تتوارد معا.

وهناك حقيقة ذات أهمية خاصة للقائلين بالفرضية الربطية، وهــي أن الأطفال معرضون لآلاف الفرص لتعلم الكلمات والعبارات، والتعلم يحــدث تدريجيًا حين يزداد الربط بين الكلمات والمعاني، وهم يقولون بأن اكتــساب

اللغة على ما فيه من جوانب هائلة، فإنه ليس الإنجاز الهائل الوحيد الذي ينجزه الطفل. ويوازنون بينه وبين التعلم المعرفي والحسي، بما في ذلك تعلم "الرؤية".

اضطراب اللغة وتأخرها

على الرغم من أن الأطفال يتقدمون في مراحل تطور اللغة دون صعوبة أو تأخر يذكر، فإن هناك أطفالاً لا ينطبق عليهم ذلك. ومناقشة مختلف أنواع الإعاقات – مثل الصمم، ومشكلات النطق، وصعوبة القدرة على التعبير، وغيرها– ليست داخلة في إطار هذا الكتاب. فمن الضروري أن يشجع الآباء والمدرسون على تلمس النصح من متخصص إن هم شعروا بأن الطفل لا يتقدم نموه اللغوي بالشكل المعتاد، آخذين في حسبانهم أن مدى كلمة "معتاد" مدى واسع حقا.

وعلى حين ينطق الغالب الأعم من الأطفال كلماتهم الأولى المفهومة عند بلوغهم الشهر الثاني عشر تقريبًا، فإن بعضهم قد لا يتكلم قبل سن الثالثة. ولكن هناك طريقة لتقرير هل تأخر الأطفال الصغار جدا في اللغة يعكس مشكلة أم أنه مجرد فرق شخصي في إطار المعتاد وهي محاولة التعرف على استجابتهم للغة، وفهمهم لما يقال حتى وإن كانوا غير قادرين على الكلام. أما في حالة الأطفال الأكبر سناً، فإن تأخرهم في تعلم القراءة بشكل لا يتسق مع قدرتهم العقلية العامة قد يوحي بوجود مشكلة في هذا الإطار. غير أن بعض الأطفال يبدأون القراءة بطريقة مبهرة تظهر سيطرتهم على الرموز المطبوعة مع قليل من التوجيه المباشر. والتعليم الذي يحتوي

على اهتمام منتظم بالربط بين الصوت والحرف يتيح للغالب الأعم من الأطفال أن يفتحوا صندوق كنز القراءة. ومع ذلك، فإن القراءة تمثل تحديًا عظيمًا لبعض الأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدة الخبراء التي لا تتوافر عادة في قاعات الدرس النمطية.

وكما ذكر جيم كيومينز وآخرون(١٩٨٤ - ٢٠٠٠)[1]، هناك مجموعة من الأطفال يساء تشخيصهم خطأ على أنهم يعانون من تأخر أو اضطراب في اللغة، وهم الذين يصلون إلى المدرسة في يومهم الأول دون أن تكون لديهم معلومات ملائمة لسنهم عن لغة المدرسة. ومن بين هؤلاء الأطفال المهاجرون الذين يتحدثون لغة أخرى في بيوتهم، وأبناء الأقليات الذين يتحدثون في بيوتهم لغة تختلف عن لغة المدرسة، والأطفال الذين يتكلمون لهجة مختلفة عن تلك المستخدمة في المدرسة. ومما يؤسف له، أن معرفة هؤلاء الأطفال بلغة أخرى أو لهجة أخرى تفسر بانعدام دراية هؤلاء الأطفال باللغة. ونتيجة لذلك، فإنهم قد يوضعون أحيانا في قاعات درس علاجية أو خاصة. وغالبا ما تفتقر المدرسة إلى من يقدم التقويم الصحيح لقدرة الأطفال على استخدام لغتهم المنزلية، وقد لا يتوافر فيها برنامج لمتعلمي اللغة الثانية يتيح لهم الاستمرار في استخدام لغتهم المنزلية. إن نمو الأطفال ثنائيي اللغة أو الذين يتعلمون لغة ثانية لذو أهمية بالغة، ذلك أن الواقع أن الغالب الأعم من أطفال العالم يتعرضون إلى أكثر من لغة، إما منذ طفولتهم المبكرة، أو عند التحاقهم بالمدرسة. وقد أحرز الباحثون مؤخرا تقدما مهما في تقديم إرشادات يمكن أن تساعد المعلمين على التفريق بين الإعاقة والتنوع (سيمور، وبيرسون ٢٠٠٤)[2].

---

(1) Jim Cummins. 1984 – 2000
(2) Seymour and Pearson. 2004

الثنائية اللغوية في الطفولة

إن الثنائية اللغوية في مرحلة الطفولة حقيقة واقعة لدى ملايين الأطفال حول العالم. فبعض الأطفال يتعلم لغات متعددة منذ طفولتهم المبكرة، وبعضهم يكتسب لغات أخرى عند التحاقه بالمدرسة، والحق أن الحفاظ على أكثر من لغة يفتح الأبواب لفرص كثيرة شخصية، واجتماعية، واقتصادية.

والأطفال الذين يتعلمون أكثر من لغة منذ طفولتهم المبكرة يشار إليهم على أنهم "ثنائيو لغة متزامنون"، في حين يشار إلى من يتعلمون لغة أخرى في مرحلة لاحقة بأنهم "ثنائيو لغة متتابعون". وهناك قدر هائل من البحوث عن قدرة الأطفال على أن يتعلموا أكثر من لغة في سنواتهم الأولى، ومع أننا نسمع أحيانا من يقولون إنه من الصعب جدا على الأطفال أن يكافحوا مع أكثر لغتين، وذلك نابع من خوفهم على الأطفال من الاضطراب أو من فشلهم في إجادة هاتين اللغتين. ومع ذلك، فإن هناك دليلاً ضئيلاً على الخرافة القائلة بأن تعلم الأطفال أكثر من لغة في طفولتهم المبكرة يمثل مشكلة لهم (جينسيي، كراجو، باراديس ٢٠٠٤)[١]. وعلى الرغم من أن بعض الدراسات تقول إن تأخرا يحدث لدى ثنائيي اللغة المتزامنين، فليس هناك دليل على أن تعلم لغتين يبطئ نموهم اللغوي إبطاء ملحوظا، أو أنه يتداخل مع نموهم المعرفي والأكاديمي. والحق أن كثيرًا من ثنائيي اللغة المتزامنين يحرزون مستويات عالية جدًا من الإجادة في كلتا اللغتين، فقد وجدت إلين بياليستوك (١٩٩١- ٢٠٠١)[٢] وآخرون من علماء نفس النمو أدلة دامغة على أن ثنائية

(1) Genesee, Crago, and Paradis 2004
(2) Ellen Bialystok 1991, 2001

اللغة قد تكون لها آثار إيجابية في القدرات المرتبطة بالنجاح الأكاديمي مثل الوعي باللغة. وقد يعزى القصور الذي يمكن أن يلاحظ في لغة بعض الأفراد ثنائيي اللغة، إلى الظروف التي تم فيها تعلم اللغة، وليس إلى قصور في القدرة البشرية على تعلم أكثر من لغة. ذلك أنه إن كان حيز الاستماع إلى لغة أكثر منه إلى لغة أخرى. أو أن إحداهما تتمتع بقيمة أكثر من الأخرى في المجتمع، فقد يحدث أن يجيد المتعلم استعمال لغة عن الأخرى، أو أن يفضل إحداهما على الأخرى.

ومع ذلك، فهناك ما يدعو إلى الاهتمام بالمواقف التي ينقطع فيها الأطفال عن لغة أهلهم وهم صغار جدا. فقد لاحظت ليلي وونج – فيلمور (١٩٩١)[1] أن الأطفال حين "ينغمسون" في لغة أخرى لفترات طويلة فيما قبل المدرسة أو في دور الحضانة، فقد يتأخر نمو اللغة التي تتحدث بها أسرتهم أو تتوقف حتى يصلوا إلى السن المناسبة لإتقان اللغة الجديدة. وفي النهاية، قد يتوقفون عن استعمال لغة أسرهم إلي الأبد.

وقد أطلق والاس لامبرت (١٩٨٧)[2] على هذه الظاهرة المتمثلة في فقدان لغة في سبيل تعلم لغة أخرى الثنائية اللغوية المنتقصة. إذ إنها قد تكون لها عواقب سلبية على احترام الأطفال لذواتهم، كما أن علاقتهم بأفراد أسرهم قد تتأثر لفقدهم المبكر للغة أسرهم. وفي هذه الحالات، يبدو أن الأطفال يستمرون في حالة حصار بين لغتين؛ لم يسيطروا بعد على إحداهما، ولم يستمروا في تنمية الأخرى. وفي هذه الفترة الانتقالية، قد يتعثرون في دراستهم الأكاديمية. ومما يؤسف له، أن الحل الذي يقترحه التربويون على الأبوين

---

(1) Lily Wong-Fillmore, 1991
(2) Wallace Lambert, 1987

أحيانا هو أن يتوقفوا عن التحدث بلغة الأسرة في البيت، وأن يتحدثوا باللغة المستخدمة في المدرسة مع أطفالهم. ولكن الدلائل تشير إلى أن الحل الأفضل يتمثل في الكفاح من أجل الوصول إلى الثنائية اللغوية المتنامية، وهي تعني الاحتفاظ بلغة البيت في أثناء تعلم لغة ثانية. وهذا يصدق بصفة خاصة إن كان الأبوان يتعلمان أيضا تلك اللغة الثانية. وإن استمر الوالدان في استعمال اللغة التي يجيدانها، فإنهما سيكونان أقدر على التعبير عن معارفهما وأفكارهما بطرق بليغة ومتقنة مما لو استخدما لغة لا يجيدانها بهذا القدر. فضلا عن أن استخدامهم لغة أسرتهم يعد وسيلة لاستمرارهم في احترام ذواتهم، خاصة إن كانوا يعانون في استخدام اللغة الثانية خارج المنزل، في العمل مثلا أو في المجتمع. إن الحفاظ على لغة الأسرة يتيح فرصا للأطفال لنموهم المعرفي والوجداني بلغة يفهمونها بسهولة في أثناء تعلمهم اللغة الثانية. وكما أظهرت فرجينيا كوليير (١٩٨٩)[1] وآخرون، فإن عملية تنمية اللغة الثانية قد تستغرق سنوات، غير أن المدرسين، والآباء، والمتعلمين يجب أن يدركوا أن فوائد الثنائية المتنامية تستحق الصبر والجهد.

ملخص

ركزنا في هذا الفصل على بعض البحوث في لغة الطفل التي أثرت في البحوث في اكتساب اللغة الثانية. وقد وصفنا ثلاثة اتجاهات نظرية موسعة لتفسير اكتساب اللغة الأولى. وفي الفصل الثاني، سنفحص الاتجاهات النظرية التي قدمت لتفسير اكتساب اللغة الثانية.

---

(1) Virginia Collier, 1989

مصادر ومقترحات لمزيد من القراءة

Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* 3rd edn. Clevedon: Multilingual Matters.

Berko Gleason, J. (ed.). 2005. ***The Development of Language*** 6th edn. London: Allyn and Bacon and Longman Publishers.

Cummins, J. 2000. ***Language Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire***. Clevedon: Multilingual Matters.

Elman, J. L., Bates, M. H. Johnson, A. Karmiloff-Smith, D. Parisi, and **K. Plunkett**. 1966. *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, MA: MIT Press.

Genesee, F. (ed.). 1995. *Educating Second Language Children: The Whole Child. The Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ginsburg, H. and **S. Opper**. 1969. *Piaget theory of Intellectual Development: An Introduction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Oller, D. K. and R. E. Eilers (eds.). 2002. *Language and Literacy Development in Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.

Pinker, S. 1994. **The Language Instinct**. New York: William Marrow.

Piper, T. 1998. **Language and Learning: The Home and School Years** 2nd edn. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

Schieffelin, B. and **E. Ochs** (eds.). 1986. *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge University Press.

Wells, G. 1986. *Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wetsch, J. V. 1985. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

الفصل الثانى

تفسير تعلم اللغة الثانية

سنعرض في هذا الفصل للنظريات التي قدمت لتفسير اكتساب اللغة الثانية، وهي ترتبط ارتباطا وثيقا من جوانب عدة بتلك التي ناقشناها في اكتساب اللغة الأولى في الفصل الأول. بمعنى أن بعضها يهتم اهتمامًا كبيرًا بخصائص المتعلم الفطرية، ويركز بعضها الأخر على الدور الذي تؤديه البيئة خاصة من ناحية إتاحة الاتصال بمن يعدلون لغتهم وأنماط تفاعلهم لتلائم حاجات متعلم اللغة، في حين تركز نظريات أخرى على مشاركة المتعلم في السياقات الاجتماعية الأكبر مدى.

سياقات لتعلم اللغة

من الواضح أن متعلم اللغة الثانية يختلف عن طفل يكتسب لغته الأولى من حيث الخصائص الفردية وظروف التعلم التي يجري فيها اكتساب اللغتين الأولى والثانية. فكر في الجوانب التي يمكن أن تختلف فيها خصائص المتعلم وظروف تعلمه لدى هؤلاء المتعلمين: (١) طفل صغير يتعلم لغة أولى (٢) طفل يتعلم لغة ثانية في إحدى دور الحضانة أو في فناء اللعب، (٣) مراهق يتلقى دروسًا في لغة أجنبية في بلده، (٤) مهاجر كبير ذو تعليم محدود أو مشوه يعمل في بيئة لغة ثانية وليس لديه فرصة للذهاب إلى فصول تعليم اللغة.

سل نفسك الأسئلة التالية عن هؤلاء المتعلمين، وأكمل النموذج الموجود في الجدول رقم ٢,١

١- هل يعرف المتعلم لغة أخرى؟

٢- هل المتعلم ناضج معرفيا، بمعنى، أهو قادر على الاشتراك في حل المشكلات، والاستنباط، والعمليات الذهنية المعقدة؟

٣- إلى أية درجة بلغت معرفته بوصف اللغة لغويا؟ بمعنى، أيستطيع المتعلم أن يتعامل مع اللغة على أنها مادة؟ هل يستطيع على سبيل المثال أن يعرِّف كلمة، أو أن يحدد الأصوات التي تكون كلمة ما، أو أن يصوغ قاعدة كأن يقول إن إضافة S في نهاية الاسم في اللغة الإنجليزية تفيد معنى الجمع؟

٤- ما مدى اتساع معرفة المتعلم العامة بالعالم؟ إن معرفة المتعلم بالعالم ييسر فهم اللغة، لأنه قد يستطيع أحيانا أن يخمن معنى ما يقوله المتكلم حتى في حالة استخدام لغة معقدة.

٥- هل يشعر المتعلم بالتوتر حين يقع في أخطاء، أو يشعر بالسخف حين يستخدم اللغة؟

٦- هل تسمح بيئة التعلم للمتعلم أن يبقى صامتا في مراحل التعلم الأولى، أم يُطلب منه التحدث منذ البداية؟

٧- هل هناك مساحة كبيرة من الوقت كي تتحقق عملية التعلم، وهل هناك اتصال موسع بالمتحدثين المتقنين للغة؟

٨- هل يتلقى المتعلم تصحيحا لأخطائه حين يخطئ في النحو أو النطق، أم إن السامع يتجاوز الأخطاء ويركز على المعنى؟

٩- هل يتلقى المتعلم تصحيحًا حين يستخدم مفردات غير مناسبة، أم إن المستمع يحاول عادة أن يخمن المعنى المقصود؟

١٠- هل يتعرض المتعلم للغة ملائمة في صعوبتها من حيث سرعة الحديث، وتعقد النحو، والمفردات؟

خصـــائص المتعلم

لاشك أن متعلمي اللغة الثانية بصرف النظر عن سنهم سبق لهــم أن اكتسبوا لغة واحدة على الأقل، وهذه المعرفة السابقة تميزهم بأن لديهم فكرة عن كيف تعمل اللغة. غير أن هذه المعرفة – من ناحية أخرى – قد تـؤدي بالمتعلمين إلى افتراضات خاطئة عن اللغة الثانية، مما يؤدي بـدوره إلـى وقوعهم في أخطاء لا يقع فيها متعلمو اللغة الأولى.

ومن المؤكد أن متعلمي اللغة الصغار جدا يبدأون اكتساب لغتهم الأولى دون نضج معرفي ولا وعي بمكونات اللغة الذي يتمتع به متعلمو اللغة الثانية من الكبار. وعلى الرغم من أن متعلمي اللغة الثانية من الصغار قد بدأوا في تنمية هذه الخصائص، فإن عليهم أن يقطعوا شوطا طويلا في هذا المضمار، وفي معرفتهم بالعالم، قبل أن يصلوا إلى المـستويات التــي وصــل إليهــا المراهقون والكبار.

إن النضج المعرفي، والوعي بمكونات اللغة يتيحان للمتعلم أن يحــل المشكلات، وأن ينخرط في مناقشات حول اللغة. غير أن بعض الباحثين قــد أشاروا إلى أن استعمال تلك المهارات المعرفية – على أهميتها الفائقة لكثير من المهمات– يمكن أن تتدخل في اكتساب اللغة. وفرضيتهم هذه تقــول إن اكتساب اللغة الناجح يعتمد على قدرات عقلية مختلفة، أي القدرات المختصة بتعلم اللغة. وهذه النظرة لها ارتباط وثيق بفكرة وجود فترة حاسمة لاكتساب اللغة. غير أن باحثين آخرين أشاروا إلى أن المتعلمين الكبار يعتمدون على قدراتهم فى حل المشكلات ومعرفتهم بمكونات اللغة، لأنهم لم يعــودوا قادرين على توظيف قدرتهم الفطرية في اكتساب اللغة كما كانوا يفعلون وهم صغار.

	اللغة الأولى	اللغة الثانية		
	طفل صغير (في بيته)	طفل صغير (في الملعب)	مراهق (قاعة الدرس)	كبير (في العمل)
خصائص المتعلم				
معرفة لغة أخرى				
النضج المعرفي				
الوعي بوصف اللغة لغويا				
المعرفة بالعالم				
التوتر بسبب الكلام				
ظروف التعلم				
حرية في الصمت				
فسحة من الوقت				
التصحيح: النحو والنطق				
التصحيح: المعنى، اختيارالمفردات، والأدب				
اللغة المعدلة				

الجدول ٢,١: سياقات لتعلم اللغة

وبالإضافة إلى الفروق المعرفية الممكنة، فهناك أيضا الفروق في الاتجاهات والثقافة بين الأطفال والكبار، فالغالب الأعم من الأطفال لديهم الرغبة في استعمال اللغة، حتى إن كانت قدراتهم محدودة، في حين أن الكبار يستشعرون الحرج حين لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم تعبيرا واضحا

وصحيحا، ورغم ذلك كله، فإن الأطفال الصغار جدا (في مرحلة ما قبل المدرسة) يتفاوتون في رغبتهم في استعمال لغة لا يجيدونها، وبعضهم يشعر بالسعادة وهو يثرثر بهذه اللغة الجديدة، وبعضهم يفضل أن يستمع ويشارك صامتا في تفاعله الاجتماعي مع أقرانه.

ظروف التعلم

يسمح عادة للمتعلمين الصغار بالصمت في بيئة تعلم اللغة الثانية غير الرسمية إلى أن يكونوا مستعدين للكلام، وقد تتاح لهم الفرصة لممارسة أصوات لغتهم الثانية في بعض الأغنيات أو الألعاب التي تسمح لهم أن يخلطوا أصواتهم بأصوات غيرهم من الأطفال. أما الكبار فغالبا ما يضطرون إلى الكلام – إما للوفاء بمقتضيات قاعة الدرس، أو لأداء بعض المهام اليومية مثل التسوق، أو لزيارة الطبيب، أو لإجراء مقابلات للحصول على عمل.

كما أن الصغار في بيئة التعلم غير الرسمية يتعرضون للغة الثانية لساعات طويلة كل يوم، في حين لا يتعرض الكبار – وخاصة المتعلمين في قاعات الدرس – إلى اللغة الثانية إلا قليلا. وليس هذا فحسب، بل إنهم لا يتعرضون إلا إلى أنماط محدودة من الخطاب. فعلى سبيل المثال، غالبا ما يتعلم المتعلمون في قاعة الدرس لغة أشبه ما تكون بالرسمية بالمقارنة مع اللغة التي تستخدم في معظم السياقات الاجتماعية، وفي كثير من قاعات تعليم اللغات الأجنبية، يلجأ المدرسون إلى لغة المتعلمين الأولى من أجل الحفاظ على النظام أو حسن إدارة قاعة الدرس، وبذلك يحرمون المتعلمين من فرص استخدام اللغة في اتصال حقيقي.

والآباء، كما رأينا في الفصل الأول، يميلون إلى التعامل مع لغة أطفالهم من حيث مضمونها أكثر من تعاملهم مع صحتها النحوية. وعلى غرار ذلك، عادة ما تتجاهل الأخطاء التي لا تؤثر في المعنى خارج قاعات تعليم اللغة الثانية. والغالب الأعم من الناس يشعرون بأنهم تجاوزوا حدود الأدب إن هم تدخلوا وصححوا لغة من يحاول أن يجري حوارا معهم. ومع ذلك، فإن شريك الحوار هذا قد يتدخل إن لم يستطع أن يفهم ما يقوله الطرف الآخر. وهذا يعني أن أخطاء النحو والنطق قد لا تلقى تعليقا، ولكن استعمال الكلمة الخطأ قد يلقى تعليقا حين يحول استعمالها دون الفهم. وفي المواقف التي لا يستطيع المتحدث باللغة الثانية أن يستخدم لغة ملائمة، يشعر الطرف الآخر بعدم الراحة، إذ إنه لا يستطيع أن يجزم إن كان المتحدث وقحا أم أنه لا يعرف كيف يقول ما يريد أن يقوله بطريقة مهذبة. وفي هذه الحالة أيضا، خاصة فيما بين الكبار، من غير المحتمل أن يقال لمستخدم اللغة الثانية إنه يرتكب خطأ ما. ولكن المكان الوحيد الذي نجد فيه تصحيحا للخطأ بنسبة كبيرة هو قاعة الدرس. وحتى في هذه القاعة، لا يصحح الخطأ بشكل منتظم.

إن من بين الظروف التي تبدو مشتركة لدى المتعلمين بمختلف أعمارهم هو تلقيهم لغة معدلة، وهذه اللغة المعدلة تسمى الحديث الموجه للأطفال(١) بالنسبة إلى متعلمي اللغة الأولى، **والكلام إلى الأجنبي أو حديث المعلم**(٢) في سياقات معينة من اكتساب اللغة الثانية. وبعض الناس الذين يتعاملون بانتظام مع متعلمي اللغات لديهم إحساس بدهي بالتعديلات المطلوب إجراؤها على كلامهم كي يفهمهم المتعلم، وبعض الناس – بالطبع– أفضل من غيرهم في هذا الصدد. ولقد شاهدنا جميعًا تلكم المحادثات المضنية التي

---

(1) Child-directed speech
(2) Child-directed speech

يظن فيها بعض من لا يتمتعون بهذا الحس أنهم يستطيعون أن يجعلوا المتعلم يفهم أفضل إن هم تكلموا بصوت عال. وقد حكى لنا بعض الأصدقاء الكنديين عن تجربة مروا بها في الصين، حين كانوا يزورون بعض المعابد التاريخية وأرادوا أن يحصلوا على مزيد من المعلومات عنها أكثر مما عرفوه من الكتاب الدليل، فسألوا مرشدهم بعض الأسئلة عن الآثار، ومما يؤسف له، أن ضعفهم في اللغة الصينية، وعدم معرفة المرشد بالإنجليزية صعب عليهم تبادل المعلومات، مما أدى بالمرشد إلى أن يرفع صوته أكثر فأكثر، ولكن أصدقاءنا لم يفهموا إلا القليل. وأخيرًا، ومما دعا إلى الإحباط، طلب منهم المرشد أن يقرأوا المعلومات، وأخذ قطعة من الخشب وأخذ يكتب لهم على الرمال بالحروف الصينية.

- إن النظرية العامة في اكتساب اللغة الثانية يجب أن تفسر اكتساب اللغة لدى المتعلمين ذوي الخصائص المتعددة في سياقات متعددة. ومن ثم، فإن هذا الفصل يركز على النظريات التي قدمت لتفسير جوانب اكتساب اللغة الشائعة لدى مختلف المتعلمين ومختلف السياقات، وسننظر كيف توسعت تفسيرات السلوكيين والفطريين لتشمل تفسير اكتساب اللغة الثانية، كما سنفحص بعض نظريات علم النفس المعرفي التي أثرت البحث في اللغة الثانية في السنوات الأخيرة. ذلك أن النظريات المعرفية تركز على كيف يقوم العقل بعملية إدراك المعلومات، وتخزينها، وتنظيمها، واستدعائها. ثم سنفحص أخيرا النظرية الاجتماعية الثقافية، وهي نظرية تضع اكتساب اللغة الثانية في سياق اجتماعي أكثر اتساعًا.

الاتجاه السلوكي

كما رأينا في الفصل الأول، فسرت النظرية السلوكية التعلم في ضوء المحاكاة، والممارسة، والتعزيز وتكوين العادة. وكثير من البحوث السلوكية

المبكرة أجريت في معامل على الحيوانات. ولكنها افترضت أن عملية التعلم هي نفسها لدى الإنسان.

تطبيقات اللغة الثانية: المحاكاة والتذكر

كان للنظرية السلوكية أثر كبير في تعليم اللغات الثانية والأجنبية خاصة في أمريكا الشمالية، فيما بين الأربعينيات والسبعينيات. وكان نلسون بروكس(١٩٦٠)[1]، وروبرت لادو (١٩٦٤)[2] من أنصار هذا الاتجاه الذي ظهر تأثيره جليا في ظهور الطريقة اللغوية السمعية، وموادها التعليمية، وتدريب المعلمين. بل إن نشاطات قاعة الدرس ركزت على المحاكاة والاستظهار، فحفظ المتعلمون حوارات، وأنماط جمل عن ظهر قلب. ولأن الباحثين كانوا ينظرون إلى تعلم اللغة على أنه تكوين عادة، فإنهم كانوا يعتقدون أن الشخص الذي يتعلم لغة ثانية ينبغي أن ينطلق من العادات التي كونها في أثناء تعلمه لغته الأولى، وأن هذه العادات قد تتداخل مع العادات الجديدة الخاصة باللغة الثانية. ومن ثم، ارتبطت النظرية السلوكية بفرضية التحليل التقابلي التي ظهرت على يد اللغويين البنيويين في أوروبا وأمريكا الشمالية. وتقول هذه الفرضية إن اللغة الأم واللغة الهدف حين تكونان متشابهتين، فإنه يتعين أن يكتسب المتعلم تراكيب اللغة الهدف بسهولة، وحين تكونان مختلفتين، فإن المتعلم يواجه صعوبات في تعلمها. ومع ذلك، فقد وجد الباحثون أن المتعلمين لا يقعون في كل الأخطاء التي توقعتها الفرضية، بل إن كثيرًا من الأخطاء التي ارتكبوها لم تكن متوقعة في ضوء تراكيب اللغة الأولى، كما أن الكبار أنتجوا جملا تشبه تلك الجمل التي ينتجها الأطفال، وكثير من جملهم لم تتطابق مع قواعد نحو اللغة الأولى. والأدهى من ذلك،

---

(1) Nelson Brooks, 1960.
(2) Robert Lado, 1964.

أن خصائص التراكيب البسيطة التي استعملوها تشابهت مع التراكيب التي استعملها أقرانهم في قاعة الدرس من مختلف الخلفيات اللغوية، الذين تختلف لغاتهم فيما بينها، وتختلف مع اللغة الهدف.

في الفصل الرابع سنورد أدلة موسعة على أن متعلم اللغة الثانية يبني على ما سبق أن عرفه. ومع ذلك. فإننا سنرى أيضا أنهم يترددون في نقل أنماط لغتهم الأولى، حتى وإن كان مقابل الترجمة صحيحا. وأيضا قد يكون أثر اللغة الأولى أكثر وضوحا حين تزداد معلومات المتعلم عن اللغة الثانية وتفضي بالمتعلمين إلى أن يروا أوجه التشابه التي لم يلاحظوها في المراحل الأولى. وقد يوحي كل أولئك بأن أثر لغة المتعلم الأولى لا تنحصر في مجرد نقل عادات، بل قد تكون أكثر دقة وتعقيدا في تحديد نقاط التماثل، وفي عزو بعض الملامح إلى اللغة الأولى، ولو بطريقة غير واعية. وفي السبعينيات، اقتنع كثير من الباحثين بأن السلوكية وفرضية التحليل التقابلي كانتا تفسيرات غير كافية لاكتساب اللغة الثانية. ومن ثم. برزت بعض الانتقادات نتيجة الأثر المتنامي للنظرية الفطرية في اكتساب اللغة.

الاتجاه الفطري: النحو الكلي

كما رأينا في الفصل الأول، كان رفض السلوكية بوصفها تفسيرا لاكتساب اللغة الثانية مدفوعا بنقد تشومسكي لها. وقد جادل تشومسكي عن أن المعرفة الفطرية بمبادئ النحو العام تتيح للأطفال أن يكتسبوا لغة بيئتهم في الفترة الحاسمة في نموهم. وفي حين أن تشومسكي لم يقدم ادعاءات محددة عما تضمنته نظريته لتعلم اللغة الثانية، فإن ليديا هوايت (٢٠٠٣a) [1] ولغويين آخرين دفعوا بأن النحو الكلي يتيح أفضل رؤية لفهم اكتساب اللغة

(1) Child-directed speech

الثانية، في حين دفع آخرون من بينهم روبرت بليي- فرومان (١٩٨٣)[١]، وجاكلين شاختر (١٩٩٠)[٢] بأنه على الرغم من أن النحو العام يعد إطارًا جيدا لفهم اكتساب اللغة الأولى، فإنه ليس إطارًا جيدا لفهم اكتساب اللغة الثانية خاصة لدى المتعلمين الذين تخطوا مرحلة الفترة الحاسمة. ففي رأيهما أن اكتساب اللغة الثانية يجب أن تفسره نظرية أخرى، ربما تكون إحدى نظريات علم النفس العامة التي سنعرض لها أدناه.

وقد أشارت فيفيان كوك (٢٠٠٣)[٣] وآخرون إلى أنه على الرغم من أن كثيرا من المتعلمين قد فشلوا في أن يتقنوا اللغة الهدف إتقانًا ثابتًا، فإنه لا تزال هناك مشكلة منطقية في اكتساب اللغة الثانية، بمعنى أننا لا بد أن نجد تفسيرا للحقيقة التي تقول إن المتعلمين يعرفون في نهاية الأمر عن اللغة أكثر مما كان يمكن أن يتعلموه إن هم اقتصروا على المادة اللغوية التي تعرضوا لها، وهذا يوحي بأن معرفة النحو الكلي تتاح لمتعلمي اللغة الثانية مثلما تتاح لمتعلمي اللغة الأولى. وبعض المنظرين الذين يقولون بهذا الرأي يزعمون أن النحو له الأثر ذاته في اكتساب اللغتين الأولى والثانية، في حين يدفع آخرون بأن النحو العام قد يكون متاحا لمتعلمي اللغة الثانية، ولكن طبيعته تتغير باكتساب اللغات الأخرى.

ويختلف الباحثون العاملون في إطار النحو العام فيما بينهم في فرضياتهم عن مدى تأثير التعليم النظامي في معرفة المتعلمين باللغة الثانية. وقد خلصت بوني شوارتز (١٩٩٣)[٤] – على سبيل المثال- إلى أن هذا التعليم لا يغير إلا الشكل الظاهري للأداء اللغوي، ولا يؤثر في المعرفة الباطنية

---

(1) Robert Bley-Vroman, 1983.
(2) Jacqueline Schachter, 1990.
(3) Vivian Cook, 2003
(4) Bonnie Schwartz. 1993

المنتظمة للغة الجديدة، ذلك أن اكتساب اللغة يعتمد على اللغة الطبيعية المتاحة في بيئة المتعلم. وتدفع ليديا هوايت (١٩٩١)[١] وآخرون ممن يعتقدون أن طبيعة النحو العام تتغير باكتساب اللغة الأولى، بأن متعلمي اللغة الثانية يحتاجون أحيانا إلى معلومات مباشرة عما هو غير صحيح نحويًا في اللغة الثانية، وإلا فإنهم قد يظنون أن بعض تراكيب لغتهم الأولى لها نظائر في اللغة الثانية، في حين أن حقيقة الأمر ليست كذلك. وسوف نرى في الفصل الرابع بعض الأمثلة لبعض تراكيب اللغة التي تأثرت بلغة المتعلم الأولى، وبعض الدراسات المتعلقة بأثر التعليم في الفصل السادس.

والباحثون الذين يدرسون اكتساب اللغة الثانية من منظور النحو الكلي عادة ما يهتمون بالقدرة اللغوية لدى المتعلمين المتقدمين – أي معرفتهم المعقدة بالنحو – أكثر مما يهتمون باللغة البسيطة لدى المتعلمين المبتدئين. فهم يهتمون بمعرفة هل القدرة التي تنتظم أداء اللغة الثانية أو استعمالها تختلف عن تلك التي تنتظم أداء المتحدث الأصلي أم لا. ومن ثم، فإن دراستهم عادة ما تنطوي على إصدار أحكام على مطابقة الكلام للقواعد النحوية، أو على أساليب أخرى تستبين ما يعرفه المتعلمون عن اللغة، وليس الاقتصار على ملاحظة الكلام فحسب. وباستخدام هذه الأساليب يأملون أن يتبينوا ما يعرفه المتعلمون عن اللغة، وليس فقط عن كيف يستخدمونها في المواقف المختلفة.

تطبيقات اللغة الثانية: "نموذج المراقب" لكراشين

كان نموذج المراقب لــ ستيفين كراشين(١٩٨٢)[٢] أحد نماذج اكتساب اللغة الثانية التي تأثرت بنظرية تشومسكي في اكتساب اللغة الأولى، فقد قدم

(1) Lydia White, 1991

(2) Stephen Krashen, 1982.

وصفا لنموذجه هذا في بداية السبعينيات، في وقت ساد فيه عدم الرضا عن طرق تعليم اللغات التي اعتمدت على النظرية السلوكية. وقد وصف كراشين نموذجه في ضوء خمس فرضيات:

أولا: يقارن كراشين في فرضية الاكتساب والتعلم بين هذين المصطلحين. ويقول إننا **نكتسب** عن طريق التعرض إلى عينات نفهمها من اللغة الثانية، أي بالطريقة نفسها التي يلتقط بها الأطفال لغتهم الأولى دون أن نعير الشكل اهتمامًا واعيًا. لكننا نتعلم عن طريق عملية واعية من الاهتمام بالشكل، وتعلم القاعدة.

وبعد ذلك، وطبقًا **لفرضية المراقب**، يحفز النظام المكتسب المتكلم إلى أن يبادر بالكلام، ويكون مسئولا عن استخدام اللغة استخداما تلقائيًا، أما النظام المُتعلَّم فلا يؤدي إلا وظيفة المنقح أو "المراقب"، ولا يُحدث إلا تعديلات طفيفة على المنطوق، وصقلاً لما يصقل النظام المكتسب. ولا تحدث هذه المراقبة إلا إن توافر وقت كاف، واهتمام بإنتاج اللغة الصحيحة، وتركيز على الشكل، ومعرفة بالقواعد المناسبة.

أما **فرضية الترتيب الطبيعي** فتُقرر أننا- كما يحدث في اكتساب اللغة الأولى- نكتسب اللغة الثانية في ترتيب يمكن التكهن به، وأن القواعد التي يسهل صوغها (ومن ثم يسهل تعلمها) لا تكون بالضرورة أول ما نكتسبه، مثل إضافة s في نهاية الفعل المضارع الذي فاعله مفرد غائب في اللغة الإنجليزية. ومع ذلك، فإن بعض المتعلمين المتقدمين يفشلون في تطبيق هذه القاعدة في حديثهم التلقائي. (انظر الفصل الرابع)

وتؤكد **فرضية المدخل** أننا نكتسب اللغة بطريقة واحدة وهي أن نتلقى لغة مفهومة تحتوي على ل+١. فحرف ل يشير إلى مستوى اللغة الذي سبق اكتسابه، ويشير الرقم +١ إلى مستوى لغوي (في المفردات، والقواعد النحوية، وجوانب النطق) التي تعلو قليلاً على مستوى المتعلم.

والواقع الذي نراه من أن بعض الناس الذين يتعرضون لقدر كبير من اللغة المفهومة ثم لا يكتسبون اللغة اكتسابا ناجحا تفسره **فرضية المرشح الوجداني** التي قدمها كراشين. والمرشح الوجداني حاجز متخيل يمنع المتعلمين من اكتساب اللغة حتى في حالة إتاحة مادة لغوية مفهومة. و"الوجدان" يشير إلى أشياء مثل الأحاسيس، أو الدوافع، أو الاحتياجات، أو المواقف، أو الحالات العاطفية. فالمتعلم الذي يتسم بالتوتر أو القلق أو الضيق يجعل بينه وبين اللغة حاجزا، ويحرم نفسه من اكتسابها.

وقد رفض علماء النفس وعلماء اللغة نموذج كراشين، فقد اعترضت عالمة اللغة ليديا هوايت (١٩٨٧)[١] على أحد افتراضاته في بحث عنوانه "ضد المدخل المفهوم". كما كان البحث المنشور في ١٩٧٨ لعالم النفس باري ماكلوخلين[٢] أحد أول البحوث التي أثارت مسألة مدى إمكان اختبار هذه الفرضيات الخمس اختبارًا ميدانيًا. فالتفريق بين "المكتسب" و"المتعلم" على سبيل المثال قد يفضي إلى حلقات مفرغة (أي إن كانت المعلومة مكتسبة فهي سهلة الاستخدام، وإن كانت سهلة الاستخدام فهي مكتسبة)، وإلى الاعتماد على البديهة أكثر منها على الفروق الملاحظة في السلوك.

(1) Lydia White, 1987
(2) Barry McLaughlin, 1978

وعلى الرغم من الانتقادات والمناظرات الحيوية، فقد كانت أفكار كراشين ذات أثر بالغ في الفترة التي كان تعليم اللغات الثانية في مرحلة انتقال من المناهج التي ركزت على تعلم القواعد أو استظهار الحوارات، إلى المناهج التي ركزت على استخدام اللغة مع التأكيد على المعنى. ومنذ ذلك الحين، انتشر تعليم اللغة تعليما اتصاليا، بما في ذلك التعليم القائم على الانخراط في تعليم المحتوى، وصارت أفكار كراشين مادة للأفكار والبحث في اكتساب اللغة الثانية. وقد أثبتت البحوث عن قاعة الدرس أن المتعلمين يمكن أن يحققوا تقدما هائلا عن طريق التعرض لمادة لغوية مفهومة دون توجيه مباشر، ومع ذلك، فقد أظهرت الدراسات أيضا أن المتعلمين يمكن أن يصلوا إلى نقطة لا يستطيعون إحراز أي تقدم بعدها في بعض جوانب اللغة الثانية ما لم يتعرضوا للتوجيه المباشر (انظر الفصل السادس). وهناك بعض النظريات التي نشأت في علم النفس تفسر سبب حدوث ذلك.

النظريات النفسية الراهنة: الاتجاه المعرفي / التطوري

منذ تسعينيات القرن الماضي، صارت النظريات النفسية أكثر التصاقا بالبحث في تطور اللغة الثانية، فبعض هذه النظريات يشير إلى الحاسوب بوصفه نموذجًا للعقل البشري، موازنًا بين اكتساب اللغة وقدرة الحاسوب على تخزين المعلومات، ودمجها، واسترجاعها. ويركن بعضها الآخر إلى علم الأحياء العصبي محاولا الربط بين السلوك والنشاط العقلي ربطا مباشرا قدر المستطاع.

وكما هي الحال في اكتساب اللغة الأولى، دفع علماء النفس المعرفي والتطوري بأنه لا حاجة إلى أن نفترض أن البشر لديهم وحدة خاصة باللغة في المخ، أو أن الاكتساب والتعلم عمليتان عقليتان متباينتان. ففي نظرهم،

يمكن لنظريات التعلم العامة أن تفسر النمو المتدرج لقواعد النحو المعقـــدة، وأن تفسر عدم استطاعة المتعلم أن يستعمل كل ما يعرفه عن اللغة في وقت ما استعمالا تلقائيا. وكما أشرنا سابقا، خلص بعض علماء اللغة أيضًا إلى أنه في حين يقدم النحو العام تفسيرًا مقبولاً لاكتساب اللغة الأولى، فإننا نحتـــاج إلى شيء آخر لتفسير اكتساب اللغة الثانية الذي لا يصل إلى النجاح غالبًا.

معـــالجـــة المعـلومــــات .

ينظر علماء النفس المعرفيون الـــذين يدرســـون نموذجـــا لمعالجـــة المعلومات يضاهي عمليتي التعلم والأداء البشريين إلى اكتساب اللغة الثانيـــة على أنه بناء معلومات تراكمي بحيث يمكن في النهايـــة اســـتدعاؤه للـــتكلم والفهم. وقد طرح نورمان سيجالوفيتز (٢٠٠٣)[١] وآخرون فكرة أن المتعلم لا بد أن يعير اهتمامه أولا للجانب الذي يحـــاول أن يفهمـــه أو أن ينتجـــه. و"إعارة الاهتمام" هنا تعني اســـتخدام مـــصادره المعرفيـــة فـــي معالجـــة المعلومات. ومع ذلك، فإن هناك حدا لكم المعلومات الذي يمكن للمـــتعلم أن يعيره اهتمامه، ومن ثم، فإن المتعلمين في مراحلهم المبكرة يستخدمون القدر الأكبر من مصادرهم لفهم الكلمات الأساسية في الرسالة. وفي هذا الموقـــف، قد لا يلحظون المورفيمات النحوية الملحقة ببعض الكلمات، وخاصة تلك التي لا تؤثر في المعنى تأثيرًا كبيرًا. وتدريجيًا، وعن طريق التجربة والممارسة، تصبح المعلومات الجديدة أيسر في معالجتها، ويصبح المتعلمون أقدر علـــى الوصول إليها بسرعة، بل وبطريقة تلقائية. وهذا يحررهم من إعارة الاهتمام إلى الجوانب الأخرى من اللغة التي تصبح – بدورها – تلقائية تدريجيًا.

(1) Norman Segalowitz, 2003

غير أن اختيار الكلمات، ونطقها، ورصفها معا في إطار نحوي صحيح هي عمليات تلقائية عند الناطقين المتمكنين. فعندما يسمع شخص متمكن كلمة مألوفة له، ولو في جزء من الثانية، فإنه يفهمها على الفور. وهذه الاستجابة التلقائية لا تحتاج إلى هذا النوع من الأساليب التي يحتاج إليها في معالجة المعلومات الجديدة. ومن ثم، يعير المتكلمون المتمكنون كل اهتمامهم إلى المعنى العام للنص أو الحوار، في حين يعير المبتدئون اهتمامهم إلى معالجة الكلمات منفردة. وهذا يساعدنا على تفسير لماذا يحتاج قارئو اللغة الثانية إلى وقت أطول لفهم نص، إن هم استطاعوا في نهاية الأمر فهمه فهماً كاملاً (فافرو، وسيجالوفيتز ١٩٨٣)[1]. إن نموذج معالجة المعلومات يوحي بأن هناك حدا لقدرة العقل على التركيز التي يمكن أن نستخدمها في وقت محدد.

ولاحظ أن "الممارسة" التي نحتاجها لتنمية التلقائية تكون آلية أحياناً، ولا تقتصر على إنتاج اللغة. كما أن التعرض للغة وفهمها قد يعدان أيضا كالممارسة. والممارسة تتطلب جهدا معرفيا من جانب المتعلم في معالجة المعلومات، ولكنها ليست ضرورية لاستدعاء المعلومات وفحصها، لأن ذلك قد يحدث دون مستوى الوعي.

وقد اكتشف باحثون آخرون مداخل أخرى مشابهة لمعالجة المعلومات في اكتساب اللغة الثانية، فقد نظر روبرت دي كايسر (١٩٩٨، ٢٠٠١)[2] وآخرون – على غرار دراسة أندرسون (١٩٩٥)[3] – إلى اكتساب اللغة الثانية على أنه "تعلم مهارة". وهم يقولون إن الغالب الأعم من التعلم، بما في ذلك تعلم اللغة، يبدأ بـ **معارف خبرية**، وهي ما يشار إليه بـ أن. والفرضية تقول بأن المعارف الخبرية قد تصبح **معارف إجرائية**، أو ما يشار إليها

---

(1) Favreau and Segalowitz. 1983
(2) Rober DeKeyser. 1998. 2001
(3) Anderson. J. R. 1995

بـــ **كيف**، أي بالطريقة نفسها التي يتعلم بها شخص ما مهارات قيادة السيارة أو التزلج. ذلك أنه فور أن تصبح المهارة إجرائية وتلقائية، فإن التفكير فـــي المعارف الخبرية في أثناء ممارسة تلك المهارة يعوق ممارســـتها بـــسلاسة. وفي اكتساب اللغة الثانية، يرتبط الانتقال من المعارف الخبرية إلى المعارف الإجرائية بنوع التعلم الذي جرى في قاعة الدرس، حيث تأتي الممارسة بعد تعلم القاعدة. وبإجراء قدر كاف من الممارسة، تطغى المعـــارف الإجرائيـــة على المعارف الخبرية بحيث يتم نسيانها بعد وقت ما.

والتغيرات في السلوك اللغوي قد يتعذر أحيانا تفسيرها في ضوء بنـــاء الطلاقة تدريجيا عن طريق الممارسة، إذ سبق أن وصفتها لايتباون، ومكلوخلين على أنها إعادة بناء (لايتباون: ١٩٨٥، مكلـــوخلين: ١٩٩٠)[١]. ويبدو أنها تعتمد على بعض التغيرات الكيفية في معلومات المتعلم. أما إعادة البناء فقد تفسر ما يظهر من تقدم مفاجئ حينما يخرج المتعلمـــون كـــل مـــا عندهم فجأة حتى ولو لم يتلقوا أي تعلم جديد أو تعرض حديثًا للغة. ولكنها قد تؤدي أيضا إلى انتكاسة واضحة حين يتضخم جانب نظامي من لغة المـــتعلم فجأة بالمعلومات أو يضم معلومات خاطئة. فحينما يـــسيطر المـــتعلم علـــى استخدام **ed**- لتكوين الزمن الماضي- على سبيل المثال- من الأفعال العادية، ثم يتعلم بعض الأفعال الشاذة، فإن استخدامه الصحيح للأفعال قد يتأثر. ومن ثم، فإنه بعد أشهر من قوله I saw a film (شاهدت فيلما)، قد يقول I seed أو حتى I sawed . وهذه الأخطاء لا تعزى إلى ممارسة هذه العناصر بعينهـــا، ولكن إلى توسيع نمط عام من أنماط اللغة.

وهناك مفهوم آخر من علم النفس يمدنا بأفكار عن كيف يخزن المتعلم اللغة وكيف يتذكرها. فالمفهوم الذي يطلق عليه " نقل المعالجة الملائمـــة"[٢]

---

(1) Lightbown, 1985. McLaughlin. 1990

(2) Transfer appropriate processing [2]

يقول إن أفضل موقف لتذكر المعلومات هو الموقف المشابه للموقف الذي تم فيه اكتسابها (بلاكستون ١٩٨٩)[1]. وهذا مرجعه إلى أننا عندما نتعلم شيئا، فإن ذاكرتنا لا تختزن هذا الشيء فقط، بل تختزن شيئا عن السياق الذي تمت فيه عملية التعلم أيضا، وحتى عن الطريقة التي تم بها التعلم، سواء أكانت القراءة أم السماع. وحتى الوقت الراهن، أجري الغالب الأعم من البحوث عن نقل المعالجة الملائمة في معامل تجريبية، ومنها على سبيل المثال مقارنة تعلم قائمة كلمات في ظروف مختلفة. والحق أن هذه الفرضية تقدم طريقة مقبولة لتفسير الظاهرة الأكثر بروزا في تعلم اللغة الثانية، وهي أن المعلومات التي اكتسبت أساسا عن طريق تعلم القواعد أو التدريبات قد يكون استدعاؤها في الاختبارات التي تشبه أنشطة التعلم أسهل من استدعائها في مواقف اتصالية (جاتبونتون وسيجالوفيتز ١٩٨٨، و٢٠٠٥)[2]. وعلى الجانب الآخر، إن كانت مصادر المتعلم المعرفية في أثناء التعلم مشغولة انشغالا تاما بالتركيز على المعنى في الأنشطة الاتصالية، فإن استدعاء بعض ملامح اللغة مثل الدالات النحوية، أو ترتيب الكلمات في اختبار لهذه الملامح قد يكون أمرًا صعبًا.

الاتجاه الربطي

كما رأينا في مناقشتنا قضية اكتساب اللغة الأولى في الفصل الأول، يرى أصحاب الاتجاه الربطي – على خلاف أصحاب الاتجاه الفطري – أنه لا حاجة إلى أن نفترض وجود وحدة عصبية في المخ مختصة حصريا باكتساب اللغة. بل إنهم – وهم يتفقون في ذلك مع الغالب الأعم من علماء النفس المعرفيين – يعزون أهمية بالغة إلى دور البيئة وليس إلى أية معارف

(1) Blaxton. 1989
(2) Gatbonton and Segalowitz 1988. 2005

فطرية محددة في المتعلم، دافعين بأن كل ما هو فطري ليس إلا القدرة على التعلم، وليس أي أساس لغوي آخر. كما أنهم لا يعزون إلا دورا محدودا إلى ما يسمى بالمعلومات الخبرية التي تقول بها بعض نظريات تعلم المهارات. ولذلك فإن تركيز أصحاب هذا الاتجاه ينصب- كما يوضح نيك إليس (٢٠٠٢)[١] – على مدى تكرار تعرض المتعلمين لملامح نحوية معينة، ومدى تكرار ورود هذه الملامح مجتمعة في المادة اللغوية التي يدرسونها.

ويجادل أصحاب الاتجاه الربطي عن أن البناء التدريجي للمعلومات اللغوية إنما يحدث من خلال التعرض لآلاف الأمثلة من الملامح اللغوية التي يسمعونها. وبعد سماع الملامح اللغوية في سياقات أو مواقف معينة مرات ومرات، يربط المتعلمون بين تلك الملامح اللغوية ربطًا متزايدًا، ومن ثم، فإن ظهور عنصر لغوي أو موقفي ما يستدعي ظهور عناصر أخرى في ذهن المتعلم. فعلى سبيل المثال، قد يربط المتعلم بين الاسم والفعل ربطا صحيحا، ليس لأنه يعرف القاعدة، بل لأنه سمع أمثلة كثيرة على ذلك، كما في I say (أنا أسمع)، و he says (هو يسمع)، بحيث يستدعي كل ضمير الشكل الصحيح للفعل. وقد يكون الربط بين هذه العناصر قويًا جدًا لأنها وردت معا مرات كثيرة، وقد يكون ضعيفًا لقلة ممارستها معا. والدليل على صحة رأي أصحاب الاتجاه الربطي مستمد من ملاحظة أن كثيرا من اللغة التي نستخدمها في حديثنا العادي يمكن التنبؤ بها، بل إنها في بعض الحالات تأخذ شكل الصيغ الثابتة. وكما قال نيك إليس (٢٠٠٣، ٢٠٠٥) وآخرون إن اللغة إنما تتعلم في شكل قطع، وليس في شكل كلمات مفردة، وإنه ليس كل الجمل ولا العبارات يتم تركيبها كلمة كلمة.

---

(1) Nick Ellis. 2002

وعلى نحو ما رأينا في الفصل الأول، أظهرت البحوث الربطية أن آلية التعلم التي تحاكيها برامج الحاسوب، لا تتوقف عند "تعلم" ما تسمعه، بل إنها يمكنها تعميم ما تتعلمه على أشياء لم يسبق أن تعلمتها، وتقع في أخطاء التعميم أيضا. ولكن هذه البحوث لم تتعامل حتى الآن إلى حد بعيد إلا مع اكتساب المفردات والمورفيمات النحوية، بمعنى أن جوانب اللغة الأخرى قد تكتسب عن طريق الاستظهار، والتعميمات البسيطة. أما كيف يمكن لنموذج التعلم التراكمي هذا أن يؤدي إلى تعلم التراكيب النحوية المعقدة، فهذه منطقة مهمة للبحث المستمر.

النموذج التنافسي

يرتبط النموذج التنافسي بالاتجاه الربطي ارتباطا وثيقا، فهو أيضا يعتمد على فرضية أن اكتساب اللغة يحدث دون تركيز الاهتمام من جانب المتعلم، ودون الحاجة إلى وجود وحدة خاصة في المخ لتعلم اللغة. وقد وصفت إليزابيث بيتس وبرايان ماكهويني (١٩٨١)[1] النموذج التنافسي بوصفه تفسيرا لاكتساب اللغة الثانية لا يركز في اللغة على الشكل فحسب، بل على المعنى والاستعمال أيضًا. وهو يفسر اكتساب اللغتين الأولى والثانية، ذلك أن المتعلمين يفهمون الطريقة التي تعمل بها اللغة عن طريق تعرضهم إلى آلاف الأمثلة المرتبطة بمعان معينة، فالكلمات في جملة ما – على سبيل المثال– قد يكون ترابطها ناشئا عن ترتيبها، أو بنيتها النحوية، أو كون الفاعل يشير إلى كائن حي. والغالب الأعم من اللغات يفيد من كل هذه الطرق، ولكنها تختلف فيما بينها في مدى أهمية كل من هذه الطرق. وتبدو

(1) Elizabeth Bates and Brian MacWhinney, 1981

أهمية هذا الأمر حين لا يكون معنى الجملة واضحا وضوحا مباشرا. ترى ما الذي يساعدنا على التوصل إلى المعنى في هذه الحالات؟ تتخذ الإنجليزية من ترتيب الكلمات مؤشرا على المعنى، فالغالب الأعم من الجمل الإنجليزية تتخذ التركيب فاعل + فعل + مفعول، بمعنى أن الجملة الإنجليزية النمطية تــذكر الفاعل أولا، ثم الفعل، ثم المفعول. والأطفال الناطقون بالإنجليزية فيما بــين سنتين وثلاث سنوات يفيدون من كون الفاعل كائنا حيا ومعرفتهم بكيف تسير الأمور من حولهم في تفسير الجمل الغامضة. ومن ثم، إن سمع الطفل جملة مثل: Box push boy (صندوق يدفع ولد) فهم سيستنبطون المعنى على أنــه طفل دمية يدفع صندوقا صغيرا، مركزين على أن "الولد" هو الفاعل الطبيعي للحدث في هذا الموقف. والحق أن هذا الترتيب (فاعل+ فعل+ مفعول) قوي جدا في اللغة الإنجليزية لدرجة أن هؤلاء الأطفال قبــل بلــوغهم الرابعــة سيفسرون أية جملة مثل هذه في ضوء هذا الترتيب. وسوف يتجــاهلون أن الصناديق لا تتحرك بنفسها، وسيبينون أن الصناديق هي التي تدفع الأطفال. وهذا يعني أن ترتيب الكلمات أقوى أثرا من كون الفاعل يشير إلى كائن حي في هذه المرحلة. بل إنهم في هذه السن قد يفسرون الجمل المبنية للمجهــول على أساس هذا الترتيب، فجملة مثل:

The box was pushed by the boy

دُفِع الصندوق (بواسطة) الولد

قد تفسر على أنها:

The box pushed the boy

الصندوق يدفع الولد

وفي مرحلة لاحقة، حين يتعودون على الاهتمام بالوظائف النحوية، فإنهم يميزون بين ترتيب الكلمات في الجمل المبنية للمعلوم والجمل المبنية للمجهول.

غير أن بعض اللغات الأخرى مثل الإسبانية والإيطالية تتيح ترتيبا مرنا للكلمات. ومن ثم، يعتمد الناطقون بهذه اللغات في فهم العلاقة بين عناصر الجملة، كما يوضح برايان ماكهويني (١٩٩٧)[١]، على الوظائف النحوية أكثر من اعتمادهم على ترتيب الكلمات (أي على وحدات الربط الصرفية بين الفعل والفاعل، أو على الحالة الإعرابية للضمائر، أو على كون الاسم كائنًا حيًا). وحين يتعلم الناطقون بالإنجليزية هذه اللغات، فإنهم قد يواجهون صعوبات في التخلص من اعتمادهم على ترتيب الكلمات بوصفه أساسًا لفهم الجملة. ومن ثم، فإن الإنجليزي الذي يتعلم الإيطالية قد يجد من المحير جدا أن يفهم جملة مثل:

Il giocattolo guard ail bambino

تنظر الدمية إلى الولد

والناطق بالإيطالية المتعود على ترتيب مرن للكلمات يركز على التعرف على الاسم الذي يشير إلى كائن حي، ويتوصل إلى أن التفسير المقبول للجملة هو أن الولد ينظر إلى الدمية. وتقول معطيات النموذج التنافسي أن اكتساب اللغة الثانية يتطلب أن يتعلم المتعلم أهمية المؤشرات المناسبة للغة التي يتعلمها (ماكهويني ١٩٩٧)[٢].

---

(1) Brian MacWhinney. 1997
(2) Op. Cit

تطبيقات اللغة الثانية: التفاعل، والملاحظة، والمعالجة

كان الاتجاه التطوري المعرفي مصدر إلهام لكثير من الفرضيات، والنظريات، والنماذج لتفسير اكتساب اللغة الثانية.

فرضية التفاعل

تقرر إيفلين هاتش (١٩٧٨)، ومايكل لونج (١٩٨٣و١٩٩٦)، وتيريزا بيكا (١٩٩٤)، وسوزان جاس (١٩٩٧)[1] أن التفاعل الحواري شرط ضروري- وإن لم يكن كافيا- لاكتساب اللغة الثانية. وقد درس هؤلاء الباحثون الطرق التي يعدل بها الناطقون الأصليون لغتهم وأنماط تفاعلهم ليساعدوا المتعلمين على أن يشتركوا في الحوار، أو أن يفهموا بعض المعلومات. ويتفق كونج مع كراشين على أن اللغة المعدلة ضرورية لاكتساب اللغة. ومع ذلك، فهو يركز كثيرًا على مسألة كيف تكون اللغة مفهومة، ويقول إن التفاعل المعدل هو الآلية الضرورية لجعل اللغة مفهومة، بمعنى أن ما يحتاجه المتعلم ليس بالضرورة تبسيط الشكل اللغوي ، بل فرصة للتفاعل مع متحدثين آخرين يعملون معه للتوصل إلى تفاهم متبادل. ومن خلال هذه التفاعلات يحدد المتحاورون ما يحتاجون فعله للاستمرار في الحوار وجعل اللغة مفهومة. ويعني ما يقوله لونج أنه لا توجد حالات لمتعلم لغة مبتدئ اكتسب فيها لغة ثانية من تحدثه مع ناطقين أصليين باللغة لم يعدلوا حديثهم معه بطريقة ما.

وفي النسخة الأصلية من فرضية التفاعل (١٩٨٣): استنبط لونج أن التفاعل المعدل ضروري لاكتساب اللغة. وقد لخصت هذه العلاقة على النحو الآتي:

---

(1) Evelyn Hach 1978, Michael Long 1983, 1996, Teresa Pica 1994, Suzan Fass 1997.

١- تعديل التفاعل يجعل اللغة مفهومة.

٢- اللغة المفهومة تحسن الاكتساب.

ولذلك:

٣- التفاعل المعدل يحسن الاكتساب.

وجدير بالذكر أن التفاعل المعدل لا يحتوي دائما على لغة مبسطة، بل إنه قد يحتوي أحيانا على إسهاب، وبطء إيقاع في الحديث، وإيماءات، ومؤشرات سياقية أخرى. ومن بين الأمثلة على تعديل الحوار ما يلي:

١- المحاولات التي يبذلها صاحب اللغة للتأكد من فهم الأجنبي للحوار (مثل طرح السؤال: هل فهمت؟ في آخر الجملة مثلاً).

٢- محاولات طلب الإيضاح من جانب المتعلم كي يفهم شيئا قيل ولم يفهمه (مثل: هل يمكن أن تقول ذلك مرة أخرى؟).

٣- التكرار أو إعادة الصياغة، بمعنى أن يكرر صاحب اللغة العبارة جزئيًا أو كليًا (مثل: لقد ضلت الطريق إلى بيتها في أثناء عودتها من المدرسة ← كانت عائدة إلى البيت، فضلت الطريق).

إن البحوث أظهرت أن تعديل لغة الحوار قد يساعد على الفهم. بمعنى أن التعديل الذي يحدث في أثناء الحوار يؤدي إلى فهم أفضل، أكثر مما يؤدي إليه تبسيط اللغة أو التعديل المحدد سلفًا. وفي حين أظهرت البحوث الحديثة أن أنواعًا بعينها من السلوك التفاعلي تعين على التعلم من ناحية سرعة الإنتاج، فإننا لا نزال بحاجة إلى مزيد من البحوث لنعرف كيف يؤثر التفاعل المعدل في اكتساب اللغة الثانية على المدى البعيد.

وفي النسخة المعدلة لفرضية التفاعل عند لونج (١٩٩٦)، وجدنا مزيدا من التأكيد على أهمية تصحيح الأخطاء في أثناء التفاعل. ذلك أنه حين يكون الاتصال صعبا، فإنه يتعين على المتحاورين أن "يتفاوضوا حول المعنى"، وهذا التفاوض يعد فرصة لتطوير اللغة. وقد وسعت ميريل سوين (١٩٨٥) هذه الفكرة حين قدمت "فرضية اللغة المعدلة". فقد لاحظت أنه حين يضطر المتعلمون إلى إنتاج اللغة يجب أن يفهم محاوروهم أنهم يدركون أن قدرتهم في اللغة الثانية محدودة، وأنهم يحتاجون إلى أن يعرفوا طرقا أفضل للتعبير عن المعنى. ومن ثم افترضت أن الحاجة إلى إنتاج لغة مفهومة "تدفع" المتعلم قدما في تطوره في اللغة.

فرضية الملاحظة

قدم ريتشارد شميت (١٩٩٠، ٢٠٠١)[١] "فرضية الملاحظة". موحيا أنه لا شيء يُتعلَّم ما لم يُلاحظ أولا. والملاحظة لا تفضي إلى الاكتساب بذاتها، ولكنها الخطوة الأساسية الأولى.

وقد نبعت فرضية الملاحظة في صيغتها الأولى من خبرة شميت حين كان متعلما للغة البرتغالية. فبعد شهور من حضوره في قاعة الدرس، وإقامته في البرازيل، وتدوين يومياته، بدأ يدرك أن ملامح بعينها من اللغة التي كانت سائدة في البيئة طوال الوقت لم تدخل في إطار نظام لغته الثانية إلا بعد أن لاحظها، إما لأن نظره قد لفت إليها في قاعة الدرس، أو لأن بعض خبراته الأخرى أفضت إلى إبرازها. وبناء على نظريات التعلم في علم النفس، افترض شميت أن متعلمي اللغة الثانية لن يستطيعوا أن يبدأوا اكتساب ملامح اللغة إلا بعد أن يدركوا هذه الملامح في المادة المقدمة إليهم.

(1) Richard Schmidt, 1990, 2001

ووصفت سوزان جاس (١٩٨٨) أيضا أن بعض عمليات التعلم لا تبدأ إلا بعد أن يلاحظ المتعلمون شيئا سمعوه أو رأوه في اللغة الثانية يختلف عما توقعوه، أو يضيف إلى معلوماتهم عن اللغة. ولا تزال مسألة إدراك المتعلمين أنهم "يلاحظون" شيئا في المادة اللغوية موضوعا لمناظرات وجدل كبيرين. وتقول نظريات معالجة المعلومات إن أي شيء يستغرق "مساحة المعالجة العقلية- حتى وإن كنا غير مدركين له، أو غير مهتمين به عمدا- يمكن أن يسهم في التعلم. أما الاتجاه الربطي فيقول إن الاكتساب يحتمل أن يتم بناء على مدى توافر المعلومات المتاحة للمعالجة، وليس بناء على وعي المتعلم بما في المادة اللغوية.

إن المسألة المتعلقة بأهمية الوعي أو الاهتمام لا تزال موضوعا للجدل والبحث، وقد وجد بعض الباحثين طرقا لجذب اهتمام المتعلمين حين ينخرطون في تفاعل أو نشاط باللغة الثانية، ومنهم أليسون ماكيي، وسوزان جاس، وكيم ماكدونو (٢٠٠٠)[١] الذين قالوا إن من بين هذه الطرق أن نجعل المتعلمين يشاهدون أنفسهم وهم في حالة تفاعل على شرائط فيديو، كي يكتشفوا ما كانوا يفكرون فيه وهم يشاركون في الحوار. ومنها أيضا الكلمات المتقاطعة التي صممها رون ليو (١٩٩٧)[٢] بهدف أن يحلها المتعلمون وهم يتحدثون بصوت عال. وسجلت ميريل سوين، وشارون لابكين (١٩٩٨)[٣] حديث المتعلمين وهم يتحدثون في ثنائيات، وأبرزتا بعض الملامح اللغوية التي ميزت حديثهم. غير أن تصميم هذه البحوث لا يفصح لنا عن هل لاحظ المتعلمون شيئا ولكنهم لم يذكروه في حديثهم أم لا. ومع ذلك، فقد جعلتا من الممكن أن نحدد بعض الأشياء التي أظهر المتعلمون أنهم كانوا على وعي

---

(1) Alison Mackey, Suzan Gass, Kim McDonough, 2000
(2) Ron Leow, 1997
(3) Merril Swain and Sharon Lapkin, 1998

بها، وأن نقارن هذه الأشياء بأدائهم في ضوء معارفهم اللغوية. أما مدى تأثير ملامح لغة المتعلمين في تطورهم اللغوي فسنعود إليه عند مناقشة البحوث عن اكتساب اللغة الثانية في قاعة الدرس في الفصل السادس.

معالجة المدخل

لاحظ بيل فان باتن (٢٠٠٤)(١) في بحثه عن طلاب إحدى الجامعات الأمريكية الذين يتعلمون لغة أجنبية، كثيرا من حالات تفسير الجمل تفسيرا خاطئا، ففي ضوء معطيات النموذج التنافسي، حين كان هؤلاء الطلاب الناطقون بالإنجليزية يسمعون جملة مثل:

La sigue el señor

كانوا يفسرونها على أنها :

هي (ضمير فاعل) تتبع الرجل

ولكن التفسير الصحيح هو:

- ها (ضمير مفعول) يتبع الرجل (فاعل الجملة)

بمعنى أن الترجمة الصحيحة للجملة هي: "الرجل يتبعها". وكي يفهم المتعلمون هذه الجملة، عليهم أن يتعلموا أن ضمير المفعول يسبق الفعل في اللغة الإسبانية، وأن من المهم أن ننتبه إلى كون الضمير فاعلاً أو مفعولاً، وألا يكون التركيز على ترتيب الكلمات فحسب. (راجع مناقشة النموذج التنافسي فيما سبق من هذا الفصل).

---

(1) Bill Van Batten. 2004

ويقول فان باتن إن المشكلة نشأت من أن المتعلمين لا يستطيعون أن يركزوا على الشكل والمعنى في آن واحد. ولا عجب في أنهم يميلون إلى يعطوا الأولوية للمعنى. وحين يساعدهم السياق الذي سمعوا فيه الجملة على فهمها، فإنهم لا يلاحظون تفاصيل الشكل. وسنرى في الفصل السادس كيف وضع فان باتن إجراءات تعليمية تتطلب من المتعلمين أن يركزوا على اللغة نفسها كي يستطيعوا أن يصلوا إلى المعنى.

نظرية المعالجة

درس جورجين مايسيل، وهارالد كلاهسين، ومانفريد بينيمان (١٩٨١)[1] اكتساب اللغة الألمانية لدى عمال مهاجرين كبار لم يسبق أن تعلموا لغة أجنبية، أو تعلموا القليل منها. وحللوا عينات كبيرة من حديثهم، ووصفوا تفاصيل ترتيب تطور نتاجهم اللغوي من جمل بسيطة ومعقدة. وخلصوا إلى أن ترتيب تطور ملامح النحو والصرف قد تأثر بمدى سهولة المادة التي كان عليهم أن يعالجوها. وقد كانت سهولة المعالجة تعتمد إلى حد بعيد على موقع هذه الملامح في الجملة. وكانت الملامح التي ترد بشكل نمطي في بداية الجملة أو نهايتها أيسر معالجة من تلك التي ترد في وسطها. وقد اكتسب كل المتعلمين هذه الملامح بترتيب واحد على الرغم من تفاوت تقدمهم في الدراسة. كما وجدوا أن بعض الملامح لم تخضع لقيود الترتيب، وأن المتعلمين استعملوها في مراحل تطور مختلفة. وقد أطلقوا على هذه الملامح "الملامح المتغايرة" .

وقد وضع بينيمان نظرية المعالجة على أساس بحوثه المستمرة مع متعلمي لغات مختلفة في سياقات مختلفة بعضها رسمي وبعضها غير رسمي.

---

(1) Jürgen Meisel, Harald Clahsen, and Manfred Piennemann, 1981

وأحد الجوانب المهمة في نظريته هذه هو الربط بين ترتيب التطور والطلاقة في اللغة الثانية. وهو يدفع بأن نظريته تفسر ظاهرة منتشرة انتشارًا كبيرًا في اكتساب اللغة الثانية: وهي أن المتعلمين لا ينقلون ملامح لغتهم الأولى في مراحل اكتسابهم المبكرة. بل إنهم يكوّنون مستوى معينا من القدرة على المعالجة باللغة الثانية قبل أن يستطيعوا الإفادة من معرفتهم بالملامح التي توجد في لغتهم الأولى. وسوف نرى كثيرا من الأمثلة على هذه الحالة في الفصل الرابع.

الاتجاه الاجتماعي الثقافي

تفترض نظرية فيجوتسكي – كما رأينا في الفصل الأول – أن التطور المعرفي، بما في ذلك التطور اللغوي، يحدث نتيجة التفاعل الاجتماعي، وأهم أشكال هذا التفاعل ما كان بين الأفراد. وعلى خلاف النظريات النفسية التي ترى أن التفكير والكلام عمليتان مترابطتان ولكنهما مستقلتان، ترى النظرية الاجتماعية/الثقافية أنهما عمليتان متداخلتان. فالكلام (والكتابة) يتوسطان التفكير، بمعنى أن الناس يمكن أن يسيطروا على عملياتهم العقلية نتيجة لاختزانهم ما يقوله الآخرون لهم، وما يقولونه للآخرين. وهو يعتقد أن التعلم يحدث عندما يتفاعل الفرد مع متحدث آخر في مثل مستواه اللغوي، أي في موقف يمكن للمتعلم أن يؤدي أداء عالي المستوى لأنه يلقى دعما من محدثه.

ويبدو أن هذا المدخل يعيد صياغة بعض الفرضيات التي عرضنا لها سابقا في هذا الفصل. وقد قورنت نظرية فيجوتسكي بفرضية التفاعل من حيث دور المتحدث في مساعدة المتعلم على أن يَفهَم ويُفهَم. ولكن هذين المنهجين يختلفان أساسا في قدر التركيز الذي يوليه كل منهما للعمليات

المعرفية الداخلية. ففي فرضية التفاعل يقع التركيز على العمليات المعرفية الفردية التي تدور في ذهن المتعلم، ذلك أن التفاعل ييسر هذه العمليات المعرفية عن طريق إتاحة المادة اللغوية التي يحتاجها المتعلم لتنشيط العمليات الداخلية. أما في نظرية فيجوتسكي، فالاهتمام يعطى للحوار نفسه، أي أن التعلم يحدث في أثناء التفاعل الاجتماعي. وتقول النظرية الاجتماعية/الثقافية إن الناس يكتسبون السيطرة على عملياتهم المعرفية، ويعيدون ترتيبها من خلال التدبر في المعلومات المختزنة وهم في حالة تفاعل اجتماعي.

تطبيقات اللغة الثانية: التعلم عن طريق الكلام

بتطبيق نظرية فيجوتسكي على اكتساب اللغة الثانية، اهتم جيم لانتولف (٢٠٠٠)، وريتشارد دوناتو (١٩٩٤)[1] بإظهار كيف يكتسب متعلمو اللغة الثانية اللغة حينما يتفاعلون ويتداخلون مع متحدثين آخرين. وكانت هذه العملية تدور تقليديا بين متعلم وخبير. ومع ذلك، فإن بحوثا جديدة قد طبقت هذه الفكرة على الحوار بين مبتدئ ومبتدئ، ومتعلِّم ومتعلِّم. ومثال على ذلك، ما نجده في "مهمة الاتصال بـ" في الفصل الخامس، ففي هذه المهمة يعاني المتعلمون من الأفعال الفرنسية التي تحتوي على الضمير الانعكاسي وهم يحاولون أن يبنوا قصة من صور أمامهم. وهذا المثال مقتبس من عمل ميريل سوين، وشارون لابكين (٢٠٠٢)، حيث درستا التفسيرات الاجتماعية/الثقافية لتعلم اللغة الثانية في برنامج كندي/فرنسي عن تعلم اللغة عن طريق تعلم المحتوى. وقد استمدتا عملهما من "فرضية المخرج المفهوم" لـ سوين، ومن فكرة أن إنتاج اللغة يدفع المتعلم إلى أن يعالج اللغة معالجة

(1) Jim Lantollf 2000. Richard Donato. 1994

أكثر عمقا. ذلك أنه حين يعد نفسه للكلام أو الكتابة، فإنه يعطي الاهتمام الأكبر لكيف يعبر عن المعنى باللغة، أكثر مما يهتم بفهم اللغة. وقد قدمت سوين أولا (١٩٨٥) "فرضية المُخرج المفهوم" ردا على "فرضية المُدخل المفهوم" لـ كراشين، معتمدة على ملاحظة أن النتاج المكتوب والمنطوق لطلاب تعلم المحتوى الفرنسيين كان أكثر ضعفا من نتاجهم في القراءة وفهم المسموع (انظر الفصل السادس). ودافعت عن ضرورة منح المتعلمين مزيدا من الفرص لينخرطوا في الإنتاج الشفوي (أي المُخرج) في قاعات تعليم المحتوى باللغة الفرنسية. ومنذئذ، أجرت هي وزملاؤها بحوثا مكثفة لدراسة أثر المُخرج في تعلم اللغة الثانية.

وكان عمل سوين المبكر قد تأثر بالنظرية المعرفية، ولكن أعمالها الحديثة اعتمدت على النظرية الاجتماعية/الثقافية. وقد أجرت هي وزملاؤها سلسلة من البحوث للتوصل إلى كيف يتعاون متعلمو اللغة الثانية في بناء معارفهم اللغوية وهم منخرطون في عملية إنتاج اللغة (حديثًا وكتابة)، حيث يركزون اهتمامهم على الشكل والمعنى في آن واحد. وفي "مهمة الاتصال بـ" في الفصل الخامس كان المتعلمون يختبرون فرضيات استخدام الأشكال الصحيحة، ويناقشونها، ويقررون أي الأشكال أفضل للتعبير عن المعنى المراد. وتؤكد سوين (٢٠٠٠) أن مثل هذا الحوار التعاوني هو السياق الذي يمكن أن يحدث فيه استخدام اللغة وتعلمها في آن واحد، ذلك أن استخدام اللغة يفضي إلى تعلمها، وهو نشاط معرفي ونشاط اجتماعي (ص ٩٧).

ومن ثم، فإن الفرق بين الاتجاه الاجتماعي/ الثقافي وغيره من الاتجاهات التي ترى أيضا أهمية التفاعل في اكتساب اللغة هو أن أصحاب الاتجاه الاجتماعي/الثقافي يفترضون أن العمليات المعرفية تبدأ بوصفها نشاطًا

اجتماعيا خارجيا ثم يتحول إلى نشاط داخلي. في حين تفترض نماذج تفاعلية أخرى أن اللغة المعدلة والتفاعل يزودان المتعلم بمادة خام للعمليات المعرفية الداخلية.

من النظرية إلى التطبيق

في النهاية، يتبين لنا أن كل نظريات اكتساب اللغة الثانية قصدت إلى تفسير قدرة المتعلم البشري على اكتساب اللغة في بيئات اجتماعية وتعليمية مختلفة. وكل النظريات التي ناقشناها في هذا الفصل وفي الفصل الأول تستخدم مجازات لعرض هذه الحقيقة الخفية. وكل من علماء اللغة وعلماء النفس يستمدون أدلتهم من البحوث في علم الأعصاب، وفي الوقت الراهن، يبدو أن الغالب الأعم من البحوث التي أجريت على أنشطة المخ خلال معالجة اللغة يعتمد على أدلة غير مباشرة، والتقدم التكنولوجي يتسارع في إتاحة الفرص لملاحظة الأنشطة العقلية ملاحظة مباشرة أكثر من ذي قبل. وسوف تسهم هذه البحوث في نهاية الأمر في إعادة تفسير البحوث التي لا تستطيع أن تفحص- حتى الآن- إلا السلوك الذي يمكن ملاحظته.

وقد اعتمد كثير من ادعاءات النظرية السلوكية على تجارب أجريت على حيوانات تتعلم استجابات لبعض المثيرات في المعامل. وقد رفض علماء النفس واللغويون على حد سواء تعميمها على تعلم اللغة لدى البشر، لعدم كفاية نماذج السلوكيين لتفسير التعقيد الموجود في تعلم اللغة.

وقد احتوت النظريات السلوكية الجديدة على محاكاة حاسوبية أو على تجارب معملية أجريت على أناس يتعلمون مجموعات من الملامح اللغوية المختارة بعناية غالبا من لغة مصطنعة. وقد احتج كثير من اللغويين على أن

هذا لا يعطي علماء النفس حق تعميمها على المعارف اللغوية المعقدة التي يكتسبها المتعلمون في نهاية الأمر.

واللغويون الذين ينطلقون في عملهم من الاتجاه الفطري يستمدون كثيرا من أدلتهم من دراسة المعارف اللغوية المعقدة وأداء المتعلمين المتقدمين، ومن تحليل حدسهم الذاتي عن اللغة. ويدفع ناقدو هذا الرأي بأنه ليس كافيا أن نعرف الوضع النهائي الذي ستكون عليه المعارف اللغوية، وأن مزيدا من الاهتمام ينبغي أن يوجه إلى دراسة الخطوات التطورية المفضية إلى هذا المستوى من التمكن اللغوي.

ويؤكد أصحاب الاتجاه التفاعلي على دور التعديل في التفاعلات الحوارية، ومن ثم، فإن هذا الاتجاه والاتجاه الاجتماعي/الثقافي يمداننا بأفكار عن الطرق التي يمكن للمتعلمين أن يكتسبوا بها معارف جديدة عن اللغة حين يجدون دعما من محاورهم. ويدفع بعض ناقدي الاتجاه التفاعلي بأن كثيرا مما يحتاج المتعلم أن يعرفه ليس متاحا في المادة اللغوية، ومن ثم، فهم يركزون تركيزا شديدا على المبادئ الفطرية التي يمكن للمتعلمين أن يركنوا إليها.

والباحثون والمعلمون الذين يتطلعون إلى نظريات في اكتساب اللغة تمدهم بأفكار في ممارسة تعليم اللغة غالبا ما يصابون بالإحباط من جراء الخلافات بين الخبراء. إن تعقيد اكتساب اللغة الثانية، واكتساب اللغة الأولى، يمثل ألغازا سيظل العلماء عاكفين عليها زمنا طويلا. والبحوث - التي تهدف إلى وضع نظريات- لها مزايا بعيدة المدى في تعليم اللغات وتعلمها، غير أن الاتفاق على نظرية "كاملة" في اكتساب اللغة لا يزال أمرا بعيد المنال. وحتى إن حدث التوصل إلى هذا الاتفاق، فستظل هناك أسئلة عن كيفية تطبيق تلك

النظريات في ممارسة تعليم اللغات. وكثير من المعلمين ينظرون إلى تطوير النظريات بشغف، ولكنهم يستمرون في التعليم وتصميم الدروس، وتقويم أداء المتعلمين، في غياب نظرية شاملة عن تعلم اللغة الثانية.

ويزداد عدد البحوث التي تعتمد على نطاق واسع من التوجهات النظرية، بعضها صريح والآخر ضمني. وهذه البحوث قد تقدم معلومات أكثر عونا في توجيه أفكار المعلم عن أصول التدريس. وسوف ندرس في الفصلين الخامس والسادس بحوث اكتساب اللغة الثانية التي تركز على التعلم في قاعة الدرس. وسنراجع أولا البحوث عن الفروق الفردية التي تؤثر في نجاح المتعلم في اكتساب اللغة (الفصل الثالث)، ونقدم وصفا مفصلا لنمو المعارف اللغوية لدى المتعلم، ونمو استخدامه للغة (الفصل الرابع).

مصادر ومقترحات لمزيد من القراءة

Block, D. 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Brooks, N. 1960. *Language and Language Learning*. New York: Harcourt.

Cook, V. 2003.**'The poverty of the stimulus argument and structure-dependency in L2 users of English'.** *International Review of Applied Linguistics* 41/3: 201-21.

Doughty, C. J. and **M. H. Long** (eds.). 2003. **The Handbook of Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell.

Ellis, R. 1994. *The study of Second Language Acquisition. Oxford*: Oxford University Press.

Gass, S. M. 1997. ***Input, Interaction, and Second Language Learner***. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Krashen, S. 1982. ***Principles and Practice in Second Language Acquisition***. Oxford: Pergamon.

Lantolf, J. R. (ed.). 2000. ***Sociocultural Theory and Second Language Learning***. Oxford: Oxford University Press.

MacWhinney, B. 1997. 'Second language acquisition and the competition model' in A. M. B. de Groot and J. F. Kroll (eds.). ***Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives***. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates. Pp. 113-44.

McLaughlin, B. and **R. Hereda**. 1996. 'Information-processing approaches to research on second language acquisition and use 'in W. C. Richie and T. K. Bhatia (eds.). ***Handbook of Second Language Acquisition***. New York: Academic Press. Pp.213-28.

Mitchel, R. and **F. Myles**. 2004. ***Second Language Learning Theories*** 2nd edn. London: Arnold.

Pienemann, M. 2003. 'Language processing capacity' in C. J. Doughty and M. H. Long (eds.). The ***Handbook of Second Language Acquisition***. Oxford: Blackwell. Pp. 679-714.

Richie, W. C. and **T. K. Bhatia**. 1996. (eds.). ***Handbook of Second Language Acquisition***. New York: Academic Press.

Robinson, B. (ed.). 2001. ***Cognition and Second Language Instruction***. Cambridge: Cambridge University Press.

Skehan, B. 1998. ***A Cognitive Approach to Language Learning***. Oxford: Oxford University Press.

Towell, R. and **R. Hawkins**. 1994. ***Approach to Second Language Acquisition***. Clevedon: Multilingual Matters.

Van Patten, B. (ed.). 2004. ***Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary***. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

White, L. 2003b. 'On the nature of interlanguage representation' in C. J. Doughty, and M. H. Long (eds.): The ***Handbook of Second Language Acquisition***. Oxford: Blackwell. Pp.20-42.

الفصل الثالث

الفروق الفردية فى تعلم اللغة الثانية

قبل أن تقرأ هذا الفصل، فكر تفكيرًا عميقًا فى خبرتك حين كنت متعلم لغة. ثم راجع عددا من الأصدقاء، أو أفراد الأسرة عن خبرتهم فى تعلم لغة أجنبية أو لغة ثانية. وإن كانوا يتحدثون لغة بدرجة عالية من الكفاءة، فاسألهم عن البيئة التى سمعوا أو استخدموا فيها اللغة، ونوع التعليم الذى تلقوه، وطول الفترة التى استخدموا فيها اللغة، والسن التى بدأوا فيها التعلم. واسألهم أيضا عن علاقتهم بمتحدثى اللغة الأصليين، وهل أحسوا بأنهم جزء من المجتمع الذى يتحدث بهذه اللغة. واسألهم هل فشلوا فى تعلم لغة ما على الرغم من تعرضهم لها، أو تلقوا تعليما فيها. ودون ملاحظاتك عن خبراتك وخبراتهم، وارجع إليها فى أثناء قراءتك هذا الفصل الخاص بالفروق الفردية فى تعلم اللغة الثانية.

وكما رأينا فى الفصل الأول، ينجح الأطفال دائما فى اكتساب اللغة أو اللغات التى يُتحدَّث بها (أو يشار بها) إليهم فى طفولتهم المبكرة، بشرط أن تتاح لهم فرص كافية لاستعمالها عدة سنوات. وهذا يغاير خبرتنا مع متعلمى اللغة الثانية الذين يتفاوت نجاحهم تفاوتا كبيرا.

ويعتقد كثير منا أن الفروق الفردية المتأصلة فى المتعلم يمكن أن تكون مؤشرًا على النجاح أو الفشل فى تعلم اللغة، وهذا الاعتقاد قد يرتكن على خبراتنا أو على خبرات من نعرفهم. فكثير من المدرسين، على سبيل المثال، مقتنعون بأن المتعلم المنبسط[1] الذى يتفاعل مع الآخرين باللغة الثانية دون ما

---

(١) المنبسط: شخص يتجه انتباهه وأشواقه اتجاهًا كليًا أو شبه كلى لما هو خارج عن الذات (علم نفس).

عائق، ويبحث عن فرص لممارسة مهارات اللغة هو أكثر المتعلمين نجاحا. وبالإضافة إلى الانبساط، هناك خصائص أخرى يعتقد أنها تؤدى إلى النجاح فى تعلم اللغة، وهى الذكاء، والاستعداد اللغوى، والدافعية، والسن التى يبدأ عندها التعلم.

وسوف نرى فى هذا الفصل هل تدعم نتائج البحوث هذه الافتراضات أم لا، وإلى أى مدى يمكن أن نتوقع الفروق فى نجاح اكتساب اللغة الثانية إن توافرت لدينا معلومات عن شخصية المتعلمين، وقدراتهم العقلية العامة والخاصة، ودافعيتهم، وسنهم؟

من متعلم اللغة الجيد؟

نعرف أن بعض الناس يتعلمون اللغات أسرع من غيرهم، وحتى فى اكتساب اللغة الأولى يتفاوت معدل النمو تفاوتا كبيرًا. فبعض الأطفال يمكن أن يكون جملاً من خمس كلمات، أو ست، أو سبع، فى سن يبدأ فيها غيرهم فى تسمية الأشياء الموجودة فى محيطهم المباشر. ومع ذلك، فإنهم فى النهاية يسيطرون على لغتهم الأولى. وقد لاحظنا مرارًا وتكرارًا أن بعض المتعلمين فى قاعات اللغة يحرزون تقدما فى حين يناضل غيرهم لإحراز تقدم بطيء جدًا. وحتى فيما يبدو مناخا ملائما جدا، يحرز بعض الدارسين تقدمًا محدودًا فى تعلمهم. وقد حاول بعض الباحثين مثل نيل نايمان وزملائه (١٩٩٥) [١] أن يحددوا الفروق الفردية التى تجعل متعلمًا أكثر نجاحًا من الآخر.

---

(1) Neil Naiman, 1995.

ويعرض الجدول رقم ٣,١ قائمة ببعض الخصائص التى كان يُظن أنها تسهم فى نجاح تعلم اللغة. من واقع خبرتك- بوصفك متعلم لغة ثانية أو معلما لها- ما الخصائص التى يزداد احتمال ارتباطها بنجاح اكتساب اللغة الثانية فى قاعة الدرس؟ وما الأقل أهمية من وجهة نظرك؟

يمكن تصنيف الخصائص المذكورة فى الجدول رقم ٣,١ فى خمس فئات أساسية هى: الدافعية، والاتجاه، والشخصية، والذكاء، وأسلوب التعلم. ومع ذلك، لا يمكن إدراج بعض الخصائص إدراجا مطلقا فى فئة واحدة، فعلى سبيل المثال، يمكن أن ندرج خاصية "لديه الرغبة فى الخطأ" فى فئة "الشخصية" أو نعدها "عاملاً دافعيًا" إن كانت رغبة المتعلم فى الخطأ تهدف إلى تمرير الرسالة.

بحوث حول خصائص المتعلم[1]

قد تكون أفضل الطرق لبدء نقاشنا أن نصف كيف أجريت البحوث على أثر خصائص المتعلم فى تعلم اللغة الثانية. والحق أنه حين يهتم الباحثون بمعرفة هل تؤثر الخاصية الفردية مثل الدافعية فى تعلم اللغة الثانية أم لا، فإنهم عادة ما يختارون مجموعة من المتعلمين ويعطونهم استبانة بهدف قياس نمط الدافعية ودرجتها. ثم يُختبر المتعلمون لقياس تمكنهم من اللغة الثانية، ثم تقدر درجة لكل من الاختبار والاستبانة، ثم يستخدم الباحث إجراء إحصائيا يسمى "التلازم"[2]، ثم ينظر الباحث هل من الأرجح للمتعلم الذى حصل على درجة عالية فى اختبار اللغة أن يحصل أيضا على درجة

---

(1) Learner characteristics
(2) Correlation

عالية فى استبانة الدافعية. وإن كان ذلك صحيحا، فإن الباحث سيحاول أن يستنتج ماهية العلاقة بينهما.

ضع تقديرا للخصائص فى كل حالة على النحو التالى:

١= مهم جدًا

٢= مهم بدرجة متوسطة

٣= مهم

٤= ليس مهمًا جدًا

٥= ليس مهما على الإطلاق

المتعلم الجيد:

أ- لديه الرغبة وحسن التخمين	١	٢	٣	٤	٥
ب- يحاول فهم الرسالة حتى عند افتقاد معرفته اللغة المطلوبة	١	٢	٣	٤	٥
ت- لديه الرغبة فى الخطأ	١	٢	٣	٤	٥
ث- يبحث عن أنماط اللغة بانتظام	١	٢	٣	٤	٥
ج- يمارس بقدر ما يستطيع	١	٢	٣	٤	٥
ح- يحلل كلامه وكلام الآخرين	١	٢	٣	٤	٥
خ- يراقب مدى ملاءمة مستواه لما تعلمه	١	٢	٣	٤	٥
د- يستمتع بتدريبات النحو	١	٢	٣	٤	٥
ذ- يبدأ التعلم فى مرحلة الطفولة	١	٢	٣	٤	٥
ر- لديه معدل ذكاء فوق المتوسط	١	٢	٣	٤	٥
ز- لديه مهارات أكاديمية جيدة	١	٢	٣	٤	٥
س- لديه انطباع جيد عن نفسه وكثير من الثقة بنفسه	١	٢	٣	٤	٥

جدول رقم ٣,١ . خصائص متعلم اللغة الجيد

ومع أن هذا الإجراء يبدو مباشرا، فإنه تكتنفه عدة صعوبات، أولاها، أنه لا يمكن أن نلاحظ ونقيس بشكل مباشر خصائص مثل الاستعداد اللغوى، والدافعية، والانبساط، بل ولا حتى الذكاء، لأن هذه ليست إلا أسماء لمجموعة كاملة من السلوك والخصائص. ولأن هذه الخصائص ليست مستقلة، فإنه ليس من المفاجآت أن نجد أن بعض الباحثين قد استخدم هذه الأسماء ليصف بها مجموعة مختلفة من السمات السلوكية عن تلك التى وصفها غيرهم تحت هذه الأسماء نفسها. فعلى سبيل المثال، غالبا ما يُسأل المتعلمون فى استبانات الدافعية هل هم يبحثون -راغبين- عن فرصة لممارسة لغتهم الثانية مع ناطقين أصليين، وإن كانت الحال كذلك، فما نسبة تكرار فعلهم ذلك. إن الافتراض الكامن وراء هذا السؤال هو أن المتعلمين الذين يقولون إنهم كثيرًا ما يبحثون عن فرص ليتفاعلوا مع أصحاب اللغة الثانية تكون لديهم دافعية قوية للتعلم. ومع أن هذا الافتراض يبدو معقولا، فإنه تكتنفه بعض المشكلات لأنه حين يجيب المتعلم بـ "نعم" عن هذا السؤال، فإن هذا لا يعنى أن المتعلم لديه الدافعية فقط، بل يعنى أيضا أن لديه فرصا للممارسة فى سياقات غير رسمية. ولأنه يتعذر عادة فصل هذين العاملين (الرغبة فى التفاعل، وفرص التفاعل) فإننا لا نستطيع أن نقرر أيهما ألصق بالنجاح: أهى الدافعية أم الفرص.

وربما كان الخطأ الأكثر فداحة فى تفسير التلازم هو أن نستنتج أن أحد المغايرين يؤدى إلى الآخر، فحقيقة أن كليهما يحدثان معا، أو أن يقل ورود أحدهما ويزداد ورود الأخر، لا يعنى بالضرورة أن أحدهما سبب فى الآخر. وفى حين أن أحدهما قد يؤثر فى الآخر، فقد يكون الواقع أنهما يتأثران بشيء آخر. والبحوث فى الدافعية قد تكون أفضل سياق يوضح هذا الأمر، فالمتعلمون الأكثر نجاحًا قد يكونون أكثر دافعية. ولكن هل يمكن أن نستنتج

أنهم ناجحون لأنهم أكثر دافعية؟ من المقبول أن يكون نجاحهم المبكر مؤشرًا على دافعيتهم، أو أن تكون دافعيتهم ونجاحهم معا نتيجة لاستعدادهم الخاص لتعلم اللغة، أو نتيجة للسياق الودى الذى يتعلمون فيه.

ومن العوامل الأخرى التى تجعل من الصعب فهم نتائج البحوث التى أجريت عن العلاقة بين خصائص المتعلم الفردية وتعلم اللغة الثانية هو كيف نعرّف التمكن اللغوي[1]، وكيف نقيسه. من المألوف أن ترى فى الكتابات عن تعلم اللغة الثانية أن بعض الدراسات تقرر أن المتعلمين ذوى الدرجة العالية من حاصل الذكاء[2] يعدون أكثر نجاحا فى تعلم اللغة من ذوى الدرجة الأدنى من حاصل الذكاء، فى حين تقرر دراسات أخرى أن هذا التلازم لا وجود له. ومن التفسيرات التى قدمت لهذه النتائج المتناقضة أن اختبارات التمكن اللغوى التى استخدمت فى هذه الدراسات لا تقيس نوعًا واحدًا من المعلومات، بمعنى أن حاصل الذكاء كان أقل ارتباطا بالقياسات التى كانت تقيس مهارات التواصل الشفهى، عنها بتلك التى تقيس معلومات ما وراء اللغة.

ويتعين أن تأخذ البحوث عن الفروق الفردية فى حسبانها البيئات الاجتماعية والتعليمية التى يجد المتعلمون أنفسهم فيها، وتدفع بونى نورتون وكيلين توهى (٢٠٠١)[3] بأنه حتى إن توافر فى المتعلمين خصائص متعلم اللغة الجيد، فإن اكتسابهم اللغة قد لا يكون ناجحا إن لم يمكنهم إقامة علاقات اجتماعية فى المواقف التى ينظر إليهم فيها على أنهم شركاء فى الحوار. غير أنه غالبًا ما يهمش بعض المهاجرين ومجموعات الأقليات فى

---

(1) Language proficiency.

(2) IQ intelligent quotient

(3) Bonny Norton. Kelleen Toohy, 2001

الممارسات الاجتماعية والتعليمية، مما يقلل من فرصهم فى الانخراط فى اتصال مع أقرانهم، وزملائهم، بل ومدرسيهم. وفى هذه الظروف الاجتماعية، قد لا يتمكن الأفراد الذين يقدمون على لغة جديدة بخصائص معرفية ودافعية تضاهى خصائص متعلم اللغة الجيد من إحراز التمكن الذى تؤهلهم له هذه الخصائص.

ولا شك أن فهم العلاقة بين الفروق الفردية، والظروف الاجتماعية، والنجاح فى تعلم اللغة الثانية تحد عظيم. ومع ذلك، فإن البحث فى هذه الدائرة مهم جدا لكل من الباحثين والتربويين، فالباحثون يتطلعون إلى أن يعرفوا كيف تترابط المغايرات المعرفية والشخصية، وكيف تتدخل فى خبرة المتعلم، كى يصلوا إلى فهم أفضل للتعلم البشرى. والتربويون يأملون فى مساعدة المتعلمين بخصائصهم المختلفة على أن يحرزوا نجاحا فى تعلم اللغة الثانية. كما أن المجتمع الأكبر لا يقل اهتماما بذلك، لما لتعلم اللغة الثانية من أثر بالغ فى إتاحة الفرص للتعليم، والتوظيف، والتعبئة، وغيرها من الفوائد الاجتماعية.

الذكاء

يستخدم مصطلح "الذكاء" تقليديا للإشارة إلى الأداء فى أنواع بعينها من الاختبارات. وهذه الاختبارات غالبا ما ترتبط بالنجاح فى المدرسة، وغالبا ما يكون هناك ربط بين الذكاء وتعلم لغة ثانية. وعلى مدار سنوات، أظهرت البحوث أن درجة حاصل الذكاء كانت وسيلة جيدة لتوقع النجاح فى تعلم لغة ثانية. ومع ذلك، فكما ذكرنا سابقا، فإن اختبارات الذكاء قد تكون أكثر ارتباطا بالمعلومات عن اللغة منها بالقدرة الاتصالية. فعلى سبيل المثال،

فى دراسة عن متعلمى المحتوى باللغة الفرنسية فى كندا، وجد فريد جينيسى (١٩٧٦)[١] أن الذكاء يرتبط بتطور القراءة، والنحو، والمفردات فى اللغة الفرنسية لغة ثانية، وليس مرتبطا بمهارات الأداء الشفوى. وهذا يوحى بأن نوع القدرة التى تقيسها اختبارات حاصل الذكاء التقليدية قد تكون مؤشرا قويا حين يتعلق الأمر بقياس التعلم الذى يتضمن التحليل وتعلم القواعد. وهذا النوع من "الذكاء" قد يؤدى دورا أقل أهمية فى قاعات الدرس، حيث يركز التعليم على الاتصال والتفاعل. ولا شك أن كثيرا من المتعلمين ضعاف الأداء الأكاديمى العام، يحرزون نجاحا هائلا فى تعلم اللغة الثانية إن أتيحت لهم الفرص الملائمة.

وقد تأثر كثير من التربويين مؤخرا باقتراح هوارد جاردنر (١٩٩٣)[٢] أن الأفراد يتمتعون بـ "ذكاء مزدوج"، وأن اختبارات حاصل الذكاء التقليدية لم تقس إلا قدرا محدودا من القدرات. ويدرج جاردنر تحت الذكاء المزدوج قدرات مثل الموسيقى، والعلاقات الشخصية، والرياضة، بالإضافة إلى الذكاء الشفهى المرتبط غالبا بالنجاح فى الدراسة.

الاستعداد اللغوي[٣]

دُرِسَت بعض القدرات الخاصة التى تعد مؤشرًا على النجاح فى تعلم اللغة الثانية تحت عنوان "الاستعداد" لتعلم اللغة. وقد عرَّف أحد الرواد فى هذا المجال وهو جون كارول (١٩٩١)[٤] الاستعداد اللغوى بأنه

---

(1) Fred Genesee, 1976
(2) Howard Gardner, 1993
(3) Language aptitude
(4) John Carroll, 1991

القدرة على التعلم بسرعة. ومن ثم، فإننا نفترض أن المتعلم ذا الاستعداد العالى قد يتعلم بسهولة وسرعة كبيرتين، وأن المتعلمين الآخرين قد ينجحون أيضا إن كانوا مثابرين.

وعلى مدار عدة عقود، كان اختبار الاستعداد الأكثر استخداما هو "اختبار الاستعداد اللغوى الحديث" (كارول وسابون ١٩٥٩) و" اختبارات بمسلير للاستعداد اللغوى (١٩٦٦)"[١]. وقد وضع بول ميارا وزملاؤه مؤخرا اختبارات تؤدى على الحاسوب، وكل هذه الاختبارات تعتمد على أن الاستعداد اللغوى مؤلف من عدة مكونات. وكلها يقيس بعض الخصائص مثل: (١) القدرة على تعرف الأصوات الجديدة وحفظها، (٢) القدرة على فهم الوظيفة النحوية للكلمات فى الجملة، (٣) القدرة على استنباط القواعد النحوية من الأمثلة، (٤) واستظهار الكلمات الجديدة. وفى حين كشفت البحوث المبكرة عن علاقة قوية بين الأداء فى الاختبارات والأداء فى تعلم اللغة الأجنبية، فإن هذه البحوث كانت قد أجريت فى وقت يعتمد تعلم اللغة الثانية فيه على منهج القواعد والترجمة والطرق السمعية الشفوية (انظر الفصل السادس). ومع ظهور الطرق الاتصالية فى التعليم، بدأ كثير من المعلمين والباحثين يعتقدون أن القدرات التى استهدفتها هذه الاختبارات ليست ذات صلة بعملية اكتساب اللغة. ومع ذلك، فقد أوحى آخرون بأن بعض القدرات التى تقيسها تلك الاختبارات تعد مؤشراً على النجاح حتى فى البيئات التى يركز فيها على التفاعل الاتصالى. فقد وجدت ليلى رانتا (٢٠٠٢)[٢]- على سبيل المثال- أن الأطفال الذين أجادوا تحليل اللغة (وهو أحد المكونات التى تختبرها اختبارات الاستعداد اللغوى) كانوا أكثر الطلاب

---

(1) Fred Genesee, 1976

(2) Leila Ranta, 2002

نجاحا فى أحد برامج تعليم الإنجليزية لغة ثانية، وهو برنامج خال من أنشطة التركيز على القواعد. وقد افترض نيك إليس (٢٠٠١)[1] وآخرون أن "الذاكرة النشطة" قد تكون أكبر مؤشر على نجاح المتعلمين فى مختلف مواقف تعليم اللغة. ويقول بيتر سكيهان (١٩٨٩)[2] إن متعلم اللغة الناجح ليس شرطا أن يكون قويا فى كل مكونات الاستعداد اللغوى، فعلى سبيل المثال، قد يكون بعض المتعلمين ذا ذاكرة قوية، ولكن قدراته عادية فى تحليل اللغة، وإن قوة المتعلمين وضعفهم فى هذه المكونات قد يفسر قدرتهم على النجاح فى برامج تعلم ذات نمط مختلف.

وقد درست مارجورى ويش (١٩٨١)[3] - فى أحد البرامج الكندية لتعليم اللغة الفرنسية للكبار - تقدم المتعلمين الذين وضعوا فى برامج تعليمية قد تتوافق أو لا تتوافق مع مدى استعدادهم اللغوى والمعلومات المتاحة عن خبرتهم فى التعلم. ففى المجموعات التى كانت متوافقة مع البرنامج، وضع المتعلمون ذوو المستوى العالى فى التحليل اللغوى، والعادى فى قوة الذاكرة، فى برامج تركز على التراكيب النحوية، فى حين وضع المتعلمون ذوو الذاكرة القوية والمستوى العادى فى التحليل اللغوى فى قاعات يركز التعليم فيها على الاستخدام الوظيفى للغة الثانية فى مواقف معينة. أما المجموعات التى لم تكن متوافقة مع البرنامج وضع المتعلمون فى قاعات لا تناسب استعدادهم اللغوى. وخلصت الدراسة إلى أن المعلمين والمتعلمين أبدوا رضاهم عن وضع المتعلمين فى قاعات تتناسب مع مستوياتهم. وظهرت بعض الأدلة على أن توافق المتعلم مع البرنامج أدى إلى الوصول إلى مستويات هائلة، على خلاف الحالات التى انعدم فيها التوافق.

---

(1) Nick Ellis, 2001
(2) Peter Skehan, 1989
(3) Marjorie Wesche, 1981

ومع أن بعض المدارس تتيح للمتعلمين فرصة الاختيار، فإنه يتعين أن يكون المعلمون قادرين على تنويع أنشطتهم التعليمية لتناسب المتعلمين ذوى درجات الاستعداد المتباينة.

أساليب التعلم

يستخدم مصطلح "أساليب التعلم" لوصف الطريقة الطبيعية والمعتادة والمفضلة لدى الأفراد في استيعاب المعلومات والمهارات الجديدة، ومعالجتها، واختزانها (رايد ١٩٩٥)[1]. وقد سمعنا كلنا بعض الناس يقولون إنهم لا يستطيعون أن يتعلموا شيئا إلا إن رأوه، وهؤلاء يصنفون ضمن المجموعة التي يطلق عليها المتعلمون "البصريون"[2]. وهناك آخرون ممن يمكن أن يطلق عليهم المتعلمون "السمعيون"[3]، الذين يجيدون التعلم بالأذن. في حين يوجد آخرون يحتاجون إلى إضافة بعض النشاط الجسدي إلى عملية التعلم، مثل المحاكاة الجسدية، أو القيام بدور ما مما يساعدهم على التعلم. وهذه الأساليب تسمى أساليب التعلم الحسية. وقد ركز عدد هائل من البحوث على التفريق بين أساليب التعلم المعرفية المختلفة. والأفراد يندرجون تحت فئتين، فئة التركيز الكلي، وفئة التركيز الجزئي، وهذا التقسيم يعتمد على اتجاههم لعزل التفاصيل عن الخلفية العامة، أو اتجاههم لرؤية الأشياء في إطارها الكلي. وكان الشائع على مدار سنوات عدة أن هناك علاقة قوية بين التركيز الجزئي والنجاح في تعلم لغة ثانية. ومع ذلك، فإن مراجعة البحوث

---

(1) Reid, 1995

(2) Visual learners

(3) Aural learners

أفضت بـ زلطان دروناى، وبيتر سكيهان (٢٠٠٣)[١] إلى التوصل إلى أن الأمر يحتاج إلى مزيد من البحث لتعرف طبيعة هذه العلاقة.

وهناك كثير من الأسئلة عن كيف تتفاعل أساليب التعلم مع النجاح فى تعلم اللغة، إذ إنه من الصعب أن نقرر هل الفروق بينهما ثابتة، أم إنها تنمو (ومن ثم يمكن أن تتغير) من خلال الخبرة. وحسم هذه المسألة يقتضى إجراء بحوث كثيرة جدًا فى هذا المجال. ومع ذلك، فإن المتعلمين حين يعبرون عن تفضيلهم لرؤية الشيء مكتوبا أو قضاء وقت أطول فى معامل اللغة، فلا ينبغى لنا أن نفترض أن طريقتهم فى العمل خاطئة، حتى وإن كان ذلك يتعارض مع المنهج التعليمى الذى نتبناه. بل إننا ينبغى أن نشجع المتعلمين على استخدام كل الوسائل المتاحة لهم. وينبغى للبحوث عن أساليب التعلم أن تشككنا - على الأقل - فى أن طريقة تعليم واحدة، أو أن كتابا تعليميا واحدا يمكن أن يناسب حاجات المتعلمين جميعا.

قبل أن نترك موضوع الاستعداد اللغوى وأساليب التعلم، يجمل بنا أن نلقى نظرة على طرفى النقيض فى منظومة الاستعداد. فعلى أحد الطرفين، يشعر بعض الناس وخاصة من ذوى الأداء الأكاديمى المتميز بالإحباط الشديد عند محاولتهم تعلم لغة أجنبية. وقد درست لينور جانشو، وريتشارد سباركز (٢٠٠١)[٢] وزملاؤهما حالات عدة لشباب وجدوا أن تعلم لغة أجنبية أمر صعب جدا، وحددوا عدة ملامح اختلف فيها هؤلاء الشباب عن غيرهم من متعلمى اللغة الناجحين، منها أن أداء الغالب الأعم منهم كان ضعيفًا فى اختبارات قياس الاستعداد اللغوى، ومنها أن آخرين عانوا من مشكلات فى بعض أنواع الأداء الشفهى حتى فى لغاتهم الأم. ولعل أهم ما فى هذا البحث

(1) Zoltán Dörnyei and Peter Skehan. 2003
(2) Lenore Ganschow. Richard Sparks. 2001

أن بعض هؤلاء المتعلمين ثبت أن لديه القدرة على النجاح – على الرغم من هذه الصعوبات– إن بذل جهدا كبيرا ونال دعما تعليميا. وتكمن المـــشكلة فى توافر مناهج تعليمية تناسب حاجات المتعلمين ذوى الاستعدادات وأساليب التعلم المتباينة.

وعلى الطرف الآخر من منظومة الاستعداد اللغوى، نجد أفرادا تتحدى إنجازاتهم كل ما يُتوقع أن يكون ممكنا فى تعلم اللغة الثانية، فقد قدمت لورين أوبلر (١٩٨٩)[1] تقريرًا عن حالة رجل أمريكى استطاع أن يكتسب الطلاقة الشفوية فى لغة جديدة فى "غضون أسابيع". وقد تتبع نيل سـميث ويانثيـا– ماريا تسيمبلى (١٩٩٥)[2] حالة عالم متعدد اللغات تعلم عدة لغات بـسهولة واضحة، وكان إنجازه مدهشًا إلى حد بعيد، إذا عرفنا أن قدراته المعرفيـة، ومهاراته الاجتماعية كانت محـدودة نـسبيًا. وحالـة هـؤلاء المتعلمـين الاستثنائيين توحى بأن الاستعداد اللغوى مستقل جزئيًا على الأقل عن الخصائص المعرفية، والاجتماعية، والشخصية التى غالبا ما ترتبط بنجـاح التعلم.

الشخصية[3]

قدم الباحثون عددا من خصائص الشخصية يحتمل أن تؤثر فى تعلـم اللغة الثانية، غير أنه تعذر إثبات أثرها بالدراسات التجريبية. وقد أظهـرت بعض الدراسات التى درست آثار الخصائص الفردية فى تعلم اللغة الثانيـة نتائج تختلف عن النتائج التى أظهرتها دراسات أخرى أجريت على خصائص

(1) Lorraine Obler, 1989
(2) Neil Smith, and Ianthia-Maria Tsimpli, 1995
(3) Personality

شخصية مماثلة. فبعض الدراسات على سبيل المثـــال، تقـــرر أن الـــشخص المنبسط مهيأ جدا لتعلم اللغات، غير أن البحث لا يدعم دائمًا هذه النتيجـــة. ومع أن بعض الدراسات وجدت أن النجاح فى تعلم اللغة مرتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى تمتع المتعلم ببعض الخصائص التى غالبا ما ترتبط بالانبساط مثل الثقة بالنفس وحب المخاطرة، وجدت دراسات أخرى أن متعلمى اللغة الناجحين لا يتمتعون بدرجة عالية من الانبساط. وقد وجـــدت ليلـــى وونـــج- فيلمـــور (١٩٧٩)[1] أن المتعلم الذى يتميز بشدة الملاحظة قد يكون أكثر نجاحا فـــى بعض سياقات التعلم.

وهناك جانب آخر من جوانب الشخصية التى أجريت بعض الدراسات عليها وهو الرهبة، وقد قيل إن الرهبة تثبط المخاطرة التى تعد بدورها عاملاً ضروريًا للتقدم فى تعلم اللغة. وهذا ما يعد غالبًا مشكلة لدى المتعلمين فى سن المراهقة الذين هم أكثر وعيا بذواتهم من المتعلمين الصغار الذين لم يتكوَن لديهم هذا الوعى بعد. وقد وجد ألكسندر جويرا (١٩٧٢)[2] وزمـــلاؤه فى سلسلة من الدراسات دلائل تؤيد ما زعمه بعض الباحثين من أن الرهبـــة عامل سلبى فى الأداء الشفوي- على الأقل- باللغة الثانية. وقـــد تـــضمنت إحدى الدراسات تحليلا للآثار التى يحـــدثها تنـــاول جرعـــات قليلـــة مـــن الكحوليات- المعروفة بتأثيرها فى تخفيف الإحساس بالرهبة- فـــى النطـــق. ووجدت هذه الدراسة أن أفراد العينة الذين تناولوا قليلاً من الكحـــول كـــانوا أفضل أداء فى اختبارات النطق ممن لم يتناولوا أية مشروبات كحولية. ومع أن نتائج مثل هذه الدراسات مشوقة ومسلية، فهى قد تكون ذات أثر فى الأداء

---

(1) Lily Wong-Filmore, 1979

(2) Alexander Guiora, 1972

وليس التعلم، حيث إن هذه التجارب تبتعد ابتعادًا كبيرًا عن واقع قاعة الدرس. وقد لوحظ أيضا – ملاحظة عابرة– أنه حين زادت جرعات الكحول، تدهور النطق تدهورا سريعًا.

وقد درس الباحثون أيضا بعض الخصائص الفردية الأخرى التى تعتور المتعلمين عند تعلم لغة ثانية، مثل القلق، والانزعاج، والعصبية، والتوتر. وقد مضى وقت طويل ظن فيه الباحثون أن القلق ملمح دائم من ملامح شخصية المتعلم. والحق أن كثيرا من القياسات مثل مقياس القلق فى قاعات اللغات الأجنبية (هورويتز، هورويتز، وكوب ١٩٨٦)[١] تقيس القلق بهذه الطريقة. ومن ثم، فهى تفترض أن المتعلمين "قلقون" إن هم اتفقوا بشدة مع عبارة مثل "أصبح قلقا عندما يطلب منى أن أتكلم فى قاعة اللغة الثانية"، ومع ذلك، فإن الإجابات عن مثل هذه الاستبانات لا تفسر احتمال أن يكون القلق عارضا ومرتبطا بسياق بعينه. فى حين تقر بحوث جديدة أجريت على القلق لدى المتعلمين فى قاعات الدرس أن القلق قد يكون ديناميكيا ومرتبطا بمواقف وظروف معينة. وهذا يجعلنا نفرق بين القلق الذى يشعر به المتعلم حين يقدم عرضا شفويا أمام قاعة كاملة، وذلك الذى يشعر به حين يتحدث مع أقرانه فى مجموعات عمل. وبصرف النظر عن السياق، فإن القلق قد يؤدى دورا مهما فى تعلم اللغة الثانية إن تدخل فى عملية التعلم. ولهذا يقول بيتر ماكينتاير (١٩٩٥)[٢] :"لأن الطلاب القلقين يركزون على المهمة التى بين أيديهم وعلى رد فعلهم تجاهها... فإنهم لن يتعلموا بالسرعة التى يتعلم بها الطلاب المسترخون"(ص ٩٦).

---

(1) Foreign Language Classroom Scale (Horwitz, Horwitz, and Cope 1986)

(2) Peter MacIntyre, 1995

وقد ذهب بعض الباحثين إلى أن القلق ليس أمرًا سيئًا على إطلاقه، وأن قدرًا محدودًا من التوتر قد يكون له جوانب إيجابية، وقد ييسر عملية التعلم. فالمرور بحالة قلق قبل أداء اختبار أو تقديم عرض شفوى قد يمد المتعلم بمزيج من الدافعية والتركيز فى النجاح فى هذا الاختبار. ولأن مصطلح القلق طالما نظر إليه على أنه عنصر سلبى، فإن بعض الباحثين حاول أن يستخدم مصطلحات أخرى يظن أنها أكثر حيادية. ففى دراسة إثنوجرافية عن مراهقين يتعلمون الفرنسية فى برنامج مكثف لتعليم المحتوى، استخدم جاى سبيلمان ومارى رادنوفسكى (٢٠٠١)(١) مصطلح "التوتر"، فقد وجدا أن التوتر – فى ضوء خبرة المتعلمين فى أثناء دراستهم- ينظر إليه على أنه مفيد وضار، وأنه يرتبط بتفاعلات المتعلم الاجتماعية داخل قاعة الدرس وخارجها.

كما أن رغبة المتعلم فى الاتصال ارتبطت هى الأخرى بالقلق. وقد مررنا جميعا بمناسبات بذلنا فيها جهدًا هائلاً لنتحاشى الاتصال بلغة أجنبية أو ثانية، وهذا كان مرتبطا – بالطبع- بعدد الأفراد الحاضرين، وموضع الحوار، ومدى رسمية الموقف. وقد أقر مؤخرًا زميل يعمل فى كندا فى مجال تعلم اللغة الثانية ويتكلم عدة لغات، أنه تحاشى الذهاب إلى المتجر القريب منه لأن صاحبه كان يتحدث معه دائما باللغة الفرنسية. وقد أدرك جهد صاحب المتجر فى مساعدته على تحسين مهارات لغته الجديدة، وكان ممتنا لذلك، ولكنه كان يشعر بالارتباك ويفضل أن يذهب إلى متجر آخر يستطيع أن يتحدث فيه بالإنجليزية. ويقول بعض الباحثين إن المتعلمين الراغبين فى الاتصال فى مختلف المواقف التفاعلية، إنما يفعلون ذلك بدافع من تعلمهم السابق للغة الذى أكسبهم ثقة بالنفس، وحررهم من الشعور بالقلق،

---

(1) Guy Spielmann. and Mary Radnofsky. 2001

وأكسبهم مستوى كافيا من القدرة الاتصالية، وهذا كله نابع من خبرات ممتعة في اللغة الثانية. (ماكينتاير، كليمينت، درونيي، ونويلز ١٩٩٨:٥٤٨).[1]

وهناك خصائص أخرى للشخصية مثل الاعتداد بالنفس، والتقمص العاطفي، والسيطرة، والثرثرة، وسرعة البديهة التي تمت دراستها. ومع ذلك، فإن الدراسات المتاحة في إجمالها لا تظهر علاقة محددة بين عوامل الشخصية واكتساب اللغة الثانية. وكما أشرنا سابقًا، فإن أكبر العقبات التي تواجهنا في دراسة الشخصية، إنما تنحصر في تحديدها وقياسها. وهناك تفسير آخر للنتائج المتضاربة لدراسات الشخصية وهو أن مغايرات الشخصية قد تكون عاملا مؤثرا في اكتساب مهارات الحوار، وليس في اكتساب الأدبيات والمهارات الأكاديمية. وقد تعزى هذه الصورة المضطربة للبحوث في عوامل الشخصية جزئيًا إلى أن المقارنات إنما أجريت بين الدراسات التي تقيس القدرة الاتصالية، وتلك التي تقيس الدقة النحوية والمعلومات عن اللغة. ويبدو أن مغايرات الشخصية إنما تنتمي انتماء منتظمًا إلى النوع الأول وليس إلى النوع الثاني. وأخيرًا، فإن الغالب الأعم من الدراسات عن مغايرات الشخصية قد أجري في إطار بحوث كمية، أي، بحوث اعتمدت اعتمادًا مكثفًا على قياس درجات المتعلم في استبانات الشخصية وربطها بالأداء في اختبارات اللغة. وقد دفع بعض الباحثين بضرورة إجراء دراسات كيفية لفهم المغايرات الشخصية ودراستها، والتعرف على عمقها وتعقيدها، خاصة وأنها تظهر وتتطور بمرور الوقت.

وعلى الرغم من النتائج المتعارضة، والمشكلات التي تكتنف إجراء البحوث في مجال خصائص الشخصية، فإن كثيرا من الباحثين يعتقدون أن الشخصية لها تأثير هائل في نجاح تعلم اللغة. وهذه علاقة معقدة، من حيث

---

(1) MacIntyre, Clément, Dörnyei, and Noels, 1998:548

إنه ليست الشخصية فى حد ذاتها هى التى تسهم فى تعلم اللغة، بل الطريقة التى تتداخل بها الشخصية مع عوامل أخرى تسهم أيضا فى تعلم اللغة.

الدوافع والاتجاهات(١)

نفذ روبرت جاردنر وزملاؤه برنامجا بحثيا عن العلاقة بين اتجاهات المتعلم من اللغة الثانية أو الأجنبية ومجتمعها، والنجاح فى تعلم اللغة الثانية (ماسجوريت وجاردنر ٢٠٠٣)(٢). وكما عرضنا سابقا، من الصعب أن تعرف هل الاتجاهات الإيجابية تفضى إلى تعلم ناجح، أم إن التعلم الناجح يفضى إلى اتجاهات إيجابية، أو أنهما معا يتأثران بعوامل أخرى. ومع أن البحوث لم تستطع أن تثبت أن الاتجاهات الإيجابية والدافعية تؤديان إلى نجاح التعلم، فهناك دليل كبير على أن الدافعية الإيجابية ترتبط بالرغبة فى استمرار التعلم.

إن الدافعية إلى تعلم لغة ثانية ظاهرة معقدة يمكن تعريفها فى ضوء عاملين: حاجات المتعلم التواصلية، واتجاهه نحو مجتمع اللغة الثانية. فإن كان المتعلم يحتاج إلى أن يتكلم اللغة على نطاق واسع فى المواقف الاجتماعية أو لتحقيق طموحات مهنية فإنه سيدرك قيمة التواصل باللغة الثانية، ومن ثم يكون لديه الدافع إلى اكتساب التمكن منها. وبالمثل، إن كان المتعلم ذا اتجاه إيجابى نحو المتحدثين بهذه اللغة فإنه سيرغب فى مزيد من التواصل معهم. وقد وضع روبرت جاردنر ووالاس لامبرت (١٩٧٢)(٣) مصطلح "الدافعية النفعية" (أى تعلم اللغة لأغراض عملية مباشرة)، "والدافعية التكاملية" (أى تعلم اللغة من أجل النمو الذاتى والثراء الثقافى). وقد أظهرت

---

(1) Motivation and attitude

(2) Masgoret and Gardner, 2003

(3) Robert Gardner and Wallace Lambert, 1972

البحوث أن تلك الأنواع من الدافعية مرتبطة بالنجاح فى تعلم اللغة الثانيـة، ولكن الفرق بينهما لم يكن واضحا دائما. ففى بعض بيئات التعلم، من الصعب أن تفرق بين هذين النوعين من التوجهات نحو اللغة الهدف ومجتمعها، بل إن البحوث المبكرة عن الدافعية كانت تنحو نحو حصر مفهومها فى كونها خاصية ثابتة للمتعلم، فى حين أثبتت البحوث الحديثة أنها ذات طبيعة متغيرة، وحاولت أن تفسر التغيرات التى تعتريها بمرور الوقت.

وقد وضع زولتان دورنيى (٢٠٠١أ)[1] نموذجا للدافعية يعتمد على المعالجة، ويتكون من ثلاث مراحل. المرحلة الأولى تسمى " دافعية الاختيار"، وهى تشير إلى البدء وتحديد الأهداف. والمرحلة الثانية تسمى "الدافعية التنفيذية"، وهى تعنى بتنفيذ المهام الضرورية للحفاظ على الدافعية، أما المرحلة الثالثة فتسمى "دافعية التقويم"، وهى تشير إلى تقويم المتعلم لأدائه ورد فعله تجاهه. والمثال على كيف يمكن للمرء أن يجول خلال هذه المراحل قد يكون كالتالى: طالب فى المدرسة الثانوية فى بولندا تثيره رحلة يزمع القيام بها إلى إسبانيا ويقرر أن يأخذ دورة فى اللغة الإسبانية (دافعية الاختيار)، وبعد أشهر من دراسة القواعد يصيبه الإحباط من الدورة، ويتوقف عن الذهاب إلى قاعة الدرس (دافعية تنفيذية). ويقرر أخيرا إلغاء الدورة. وبعد أسبوع تحدثه صديقة له أنها تأخذ دورة فى المحادثة الإسبانية، فتنشط "دافعية الاختيار" لديه مرة أخرى، ويقرر أن يسجل فى هذه الدورة، وفى غضون أسابيع تنمو لديه بعض مهارات الحديث باللغة الإسبانية مع إحساس بالإنجاز. ويصبح مستوى رضاه إيجابيًا جدًا (دافعية التقويم)، لدرجة أنه يقرر التسجيل فى دورة أكثر تقدما فى اللغة الإسبانية حين يعود من رحلته إلى إسبانيا.

---

(1) Zoltán Dörnyei, 2001a

وفى كتاب خصص لمساعدة معلمى اللغة الثانية على تنمية دافعية المتعلمين وتثبيتها، يقترح دورنيى (٢٠٠١أ)[1] ويصف طرقا وأساليب حديثة وواقعية يمكن أن تساعد المعلمين على إثارة الدافعية لدى المتعلمين من خلال هذه المراحل الثلاث.

الدافعية فى قاعة الدرس

يعتقد المعلم أن الطلاب ذوى الدافعية هم الذين يشاركون دائما مشاركة نشطة فى القاعة، ويعبرون عن اهتمامهم بموضوع الدرس، ويقضون وقتا طويلاً فى الدراسة. والمعلمون لهم تأثيرهم فى هذا السلوك وما وراءه من دافعية أكثر مما لهم من تأثير فى بواعث المتعلمين إلى تعلم لغة ثانية أو اتجاهاتهم من اللغة وأهلها، فهم يمكنهم أن يؤثروا تأثيرا كبيرا فى دافعية المتعلمين إلى التعلم إن كانت قاعات التدريس معدة بحيث تجذب المتعلمين بموضوعات شيقة وملائمة لسنهم ومستوى قدراتهم، وإن كانت أهداف التعلم جاذبة لهم، وواضحة، ويسيرة التناول، والجو مساعدا على التعلم.

ومع أن قليلاً من البحوث تصدت مباشرة لدراسة كيف يتعامل علم أصول التربية مع الدافعية فى قاعات اللغة الثانية، فإن قدرا كبيرا من البحوث أجرى فى مجال علم النفس التعليمى. وفى مراجعة لبعض هذه البحوث، أشار جراهام كروكس، وريتشارد شميدت (١٩٩١)[2] إلى عدد من الأنشطة أشارت البحوث إلى ارتفاع مستوى الدافعية فيها فيما يتعلق بالأداء التعليمى، ومن بينها:

---

(1) Dörnyei, 2001a

(2) Graham Crookes and Richard Schmidt, 1991

تنشيط دافعية المتعلم للدرس: لوحظ فى المراحل الأولية للدرس (وفيما يلى ذلك من مراحل) أن إشارات المعلمين إلى ما سيأتى من أنشطة تؤدى إلى ارتفاع مستوى اهتمام المتعلمين.

تنويع الأنشطة، والمهام، والمواد التعليمية: عادة ما يطمئن المتعلمون عندما يجدون ما تعودوا عليه فى قاعة الدرس، ومع ذلك، فإن الدروس التى تحتوى على نسق واحد من حيث الأنماط، والشكل تؤدى إلى هبوط اهتمام المتعلمين وزيادة مللهم. ومن ثم، فإن تنويع الأنشطة، والمهام، والمواد التعليمية، يمكن أن يساعد على تفادى ذلك، وإلى زيادة مستوى اهتمام المتعلمين.

تحديد أهداف تعاونية أكثر منها تنافسية: الأنشطة التعاونية هى تلك التى يشارك فيها مجموعة من المتعلمين لإنجاز مهمة تعليمية أو حل مشكلة. وقد تبين أن هذه الوسيلة تزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم، بما فيهم الضعاف، لأن كلا من المشاركين له دور محدد يؤديه، وإحساسهم بأن زملاءهم يعتمدون عليهم يزيد من دافعيتهم.

والحق أن الفروق فى الثقافة والسن تحدد الطريقة المناسبة التى يحفز بها المعلمون طلابهم. ففى بعض قاعات الدرس، قد ينجح المتعلمون بالتفاعل التنافسى، فى حين أن الأنشطة التعاونية قد تكون أكثر نجاحا فى قاعات أخرى.

الهوية والانتساب إلى مجموعة عرقية

يمكن للعوامل الاجتماعية فى مستواها العام أن تؤثر فى الدافعية، والاتجاهات، والنجاح فى تعلم اللغة. وأحد هذه العوامل هو الديناميكية الاجتماعية وعلاقة القوة بين اللغات. فأفراد المجموعة الأقلية الذين يتعلمون

لغة الأغلبية- على سبيل المثال- قد يكون لديهم اتجاهات ودوافع تختلف عن تلك التى لدى أفراد الأغلبية الذين يتعلمون لغة الأقلية. ومع ذلك، فإنه من المستحيل أن نتنبأ بالآثار الدقيقة لهذه العوامل المجتمعية فى تعلم اللغة الثانية، ومن المؤكد أننا لا نستطيع أن نغفل حقيقة أن اللغات توجد فى سياقات اجتماعية عندما نحاول أن نفهم المغايرات التى تؤثر فى نجاح تعلم اللغة الثانية. فالأطفال والكبار لديهم إحساس بالديناميكية الاجتماعية وعلاقات القوة.

وخير مثال على كيف تؤثر علاقات القوة فى العالم الاجتماعى فى التفاعل بين متعلمى اللغة الثانية والناطقين باللغة الهدف نجده فى عمل بونى نورتون. فهى تبرهن على أن مفاهيم مثل الدافعية النفعية والتكاملية لا تمثل العلاقات المعقدة للقوة، والهوية، وتعلم اللغات تمثيلا دقيقا، وهى تستند فى ذلك على مادة جمعتها فى دراسة حالة طولية عن خبرات تعلم اللغات عند النساء المهاجرات فى كندا. وهى تستخدم مصطلح "الاستثمار" لتشير إلى علاقة متعلم اللغة وهويته بالعالم الاجتماعى المتغير. (نورتو بيرس ١٩٩٥:١٠)[1]. وكل المشاركين فى دراستها كانوا ذوى دافعية عالية لتعلم الإنجليزية. ومع ذلك، فقد كانت هناك مواقف اجتماعية ترددوا فيها فى الكلام، وكانت تلك المواقف مواقف نمطية لاختلال ميزان القوى. وأدت خبراتهم فى هذه المواقف إلى التقليل من فرصهم فى الممارسة والاستمرار فى تنمية لغتهم الثانية خارج قاعة الدرس.

ولاحظت كيلين توهى (٢٠٠٠)[2] أن أطفال المهاجرين فى رياض الأطفال التى تستخدم اللغة الإنجليزية أضفيت عليهم- سريعا- صفات مثل

---

(1) Norton Peirce, 1995:10
(2) Kellen Toohey, 2000

ناجح/غير ناجح، كبير/صغير، ثرثار/هادئ، ... إلخ فى سنتهم المدرسية الأولى، ولا شك أنهم وصفوا أيضا بأنهم يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية. ولأن هويات المتعلمين لها أثرها فيما يمكن أن يفعلوه وفى طريقة مشاركتهم فى قاعة الدرس، فإن هذا يؤثر بطبيعة الحال فى الكم الذى يتعلمونه. فإحدى المتعلمات- على سبيل المثال- كانت تُستبعد دائما من أنشطة التفاعل التخيلى مع أقرانها، فى حين عُرفت أخرى بأنها لم تنصت أو لم تفعل الشيء الصحيح قط. وتقول توهى إن هذه الصفات يمكن أن تفضى فى النهاية إلى عزلهم أو إلى الحد من مشاركتهم فى قاعة الدرس. وفى حين حرصت توهى على أن تشير إلى أن تلك الصفات ليست مستقرة ويمكن أن تتغير مع الوقت، فمن المهم ألا ننسى أن "قاعات الدرس إنما تُنظم بحيث تتيح فرصا يكون بعض المتعلمين أكثر قدرة على الإفادة منها، وبعضهم أقل قدرة على ذلك، ثم نصدر أحكامنا التى تصبح حقائق اجتماعية عن بعض الأطفال" (ص٧٧).

وقد وجدت إليزابيث جاتبونتون، وبافيل تروفيموفيتش، ومايكل ماجد (٢٠٠٥)[١] علاقة معقدة بين مشاعر الانتساب العرقى وسيطرة المتعلمين على النطق فى تعلم اللغة الثانية. كما وجدوا – من بين ما وجدوا – أن المتعلمين الذين أحرزوا درجة عالية من الدقة فى نطق اللغة الثانية، كانوا أقل ولاء لمجموعتهم العرقية من هؤلاء الذين احتفظت لغتهم الثانية بلكنة أجنبية. وهذه الإدراكات الحسية يمكن أن تؤثر فى رغبة المتعلم فى أن يسيطر على اللغة الثانية، خاصة فى السياقات التى تكتنفها صراعات بين المجموعات العرقية، أو حينما تهدد علاقة القوة هوية إحدى المجموعات.

(1) Elizabeth Gatbonton, Pavel Trofimovich, and Michael Magid. 2005

معتقدات المتعلم

ليس متعلمو اللغة الثانية دائما على وعى بأساليب تعلمهم المعرفية والإدراكية، ولكنه من المفترض أن كل المتعلمين- خاصة الكبار- لديهم معتقدات وآراء قوية عن كيف يجب أن يتعلموا. وهذه المعتقدات عادة ما تبنى على خبرات سابقة فى التعلم، وعلى افتراضهم أن نمطا بعينه من التعليم - سواء أكان ذلك خطأ أم صوابًا- هو أنسب الأنماط لتعليمهم. وهذه النقطة لم تحظ بكثير من البحوث. ومع ذلك، فإن البحوث المتاحة تشير إلى أن معتقدات المتعلم قد تكون عاملا قويا يتدخل فى خبرات المتعلم فى قاعة الدرس. فعلى سبيل المثال، وجد كارلوس يوريو (١٩٨٦)[١] فى دراسة مسحية على طلاب دوليين فى قاعة تعليم اللغة الإنجليزية تعليما اتصاليا درجة عالية من عدم الرضا بين المتعلمين. ذلك أن نمط التعليم الاتصالى الذى تلقوه ركز تركيزا كاملا على المعنى والاتصال التلقائى بين مجموعة المتعلمين. وقد عبر الغالب الأعم منهم فى إجاباتهم على استبانة عن قلقه من عدة جوانب فى تعليمه، من أهمها عدم الاهتمام بالشكل اللغوى، وتصحيح الأخطاء، أو التعليم المعتمد على المعلم. ومع أن هذه الدراسة لم تدرس تطور المتعلمين فى ضوء آرائهم فى التعليم الذى تلقوه، فإن كثيرا منهم كان مقتنعًا بأن تطوره تأثر سلبيا بالمنهج التعليمى الذى لم يكن منسجما مع ما يعتقدون أنه أفضل طريقة لتعليمهم.

وتؤكد كثير من البحوث الحديثة التى أجريت عن معتقدات المتعلمين فى دور النحو وتصحيح الأخطاء فى تعلم اللغة الثانية أن هناك كثيرًا من عدم التطابق بين وجهات نظر المعلمين والمتعلمين. فقد وجدت رانتا شولز

---

(1) Carlos Yorio, 1986

(٢٠٠١)[1] فى دراستين موسعتين أن كل المتعلمين تقريبًا عبروا عن رغبتهم فى تصحيح أخطائهم، فى حين عبر قليل من المعلمين عن موافقته على ذلك. فضلا عن أنه فى حين يعتقد كثير من المتعلمين أن "الدراسة الشكلية للغة ضرورية للسيطرة على اللغة فى نهاية الأمر" لا يتفق مع هذه النظرة إلا نصف المعلمين أو يزيد قليلاً. وفى دراستنا عن معتقدات المتعلمين وما يفضلونه فى التعلم، لم نبحث هل يجب تعلم النحو، بل بحثنا كيف يفضل المتعلمون أن يتعلموا النحو. ذلك أننا مهتمون اهتماما خاصا بكشف هل يفضل المتعلمون أن يتعلموا الأشكال اللغوية فى دروس منفصلة مخصصة لذلك، أم فى دروس تدمج التركيز بين الشكل والمعنى؟

وما يفضله المتعلمون من طرق التعلم، سواء أكان بسبب فروق متأصلة فى مدخلهم إلى التعلم، أم بسبب معتقداتهم عن كيف يجب أن تعلم اللغات، سوف يؤثر فى الاستراتيجيات التى يستخدمونها فى محاولاتهم تعلم مادة لغوية جديدة. وعلى المعلمين أن يستخدموا خبراتهم فى مساعدة المتعلمين على أن يوسعوا من مخزونهم المعرفى عن استراتيجيات التعلم، وأن يكتسبوا بذلك مرونة أكبر فى طرقهم فى مباشرة تعلم اللغة.

سن الاكتساب وفرضية الفترة الحاسمة

ننتقل الآن إلى خاصية من نوع مختلف من خصائص المتعلم، وهى السن التى يبدأ فيها التعلم. وهذه خاصية يسهل تحديدها وقياسها عن غيرها من الخصائص الأخرى مثل الشخصية أو الاستعداد اللغوى أو الدافعية. ومع ذلك، فإن العلاقة بين سن المتعلم ونجاحه فى اكتساب اللغة الثانية موضوع

---

(1) Ranta Schulz, 2001.

جدل حيوى إلى أبعد حد. لقد لوحظ غالبا أن أطفال الأسر المهاجرة يتكلمون لغة مجتمعهم الجديد بطلاقة المتكلمين الأصليين باللغة، لكن والديهم نادرا ما يحرزون هذه الدرجة من السيطرة على اللغة الجديدة. والحق أن هناك حالات تميز فيها متعلمو اللغة الثانية الكبار بما لديهم من مهارات لغوية هائلة. وكثيرا ما يرى المرء إشارات إلى جوزيف كونراد الناطق الأصلى باللغة البولندية، والذى أصبح كاتبًا كبيرًا باللغة الإنجليزية، وكثير من متعلمى اللغة الثانية الكبار يتواصلون تواصلاً ناجحًا باللغة الثانية، على الرغم من أن بعض الفروق فى اللكنة، وفى انتقاء المفردات، أو بعض الملامح النحوية تميزهم عن الناطقين الأصليين بها، وعن بعض متعلميها الذين بدءوا تعلمها وهم صغار جدا.

ومن بين الافتراضات التى تعلل وجود هذه الفروق أن هناك – كما فى اللغة الأولى– فترة حاسمة فى اكتساب اللغة الثانية. وتوحى فرضية الفترة الحاسمة التى ناقشناها فى الفصل الأول أن هناك فترة فى التطور البشرى يكون فيها المخ مهيأ للنجاح فى تعلم اللغة. ويقال إن التغيرات الناشئة عن تطور المخ تؤثر فى طبيعة اكتساب اللغة، ومن ثم فإن تعلم اللغة الذى يبدأ بعد انتهاء الفترة الحاسمة– فى ضوء هذه المقولة– قد لا يعتمد على البنى الفطرية التى يعتقد أنها تسهم فى اكتساب اللغة الأولى أو اكتساب اللغة الثانية فى الطفولة المبكرة. ثم إن المتعلمين الكبار يعتمدون على قدرات تعلم عامة هى نفسها التى يستخدمونها فى تعلم أية أنواع أخرى من المهارات أو المعلومات. ويقال إن هذه القدرات العامة لا تنجح فى تعلم اللغة الثانية كنجاح القدرات الفطرية التى تتوافر لدى الأطفال الصغار. وهناك زعم غالب يقول إن هذه الفترة الحاسمة تنتهى فى وقت قريب من سن البلوغ، ولكن بعض الباحثين يقول إنها قد تنتهى قبل ذلك.

ولا مراء في أنه من الصعب – على نحو ما رأينا فى الفصل الثاني- أن نقارن بين الأطفال والكبار من حيث تعلمهم اللغة الثانية. فبالإضافة إلى الفروق البيولوجية المحتملة التى توحى بها فرضية الفترة الحاسمة، قد تختلف ظروف التعلم اختلافا كبيرا، فالمتعلمون الصغار فى بيئة تعلم غير رسمية غالبا ما يتاح لهم الوقت الكافى ليركزوا على تعلم اللغة، كما تتاح لهم الفرصة لسماع اللغة واستخدامها فى بيئة لا تمارس عليهم ضغطا ليتكلموا بدقة وطلاقة منذ البدايات الأولى، فضلا عن أن جهودهم المبكرة غير المكتملة غالبا ما تمتدح، أو تقبل على أقل تقدير. فى حين أن المتعلمين الكبار غالبا ما يكونون فى مواقف تتطلب منهم لغة أكثر تعقيدا وعبارات تعبر عن أفكار أكثر تعقيدًا. كما أن الكبار كثيرا ما يشعرون بحرج بسبب عدم سيطرتهم على اللغة، وقد يتولد عندهم شعور بعدم الكفاءة بعد مرات من الإحباط من جراء محاولاتهم أن يعبروا بدقة عما يعنون. وهذه الأحاسيس السلبية قد تؤثر فى دافعيتهم ورغبتهم فى أن يضعوا أنفسهم فى مواقف يحتاجون فيها إلى استخدام اللغة الجديدة.

وعلى الجانب الآخر، أظهرت بعض دراسات تطور اللغة الثانية عند المتعلمين الكبار والصغار الذين يتعلمون فى ظروف متشابهة أن المتعلمين الكبار يكونون أكثر كفاءة من المتعلمين الصغار على الأقل فى المراحل المبكرة من تطور اللغة الثانية، وهم يصلون إلى أقصى ما يمكن أن يصلوا إليه فى تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية باستخدام معلوماتهم عن اللغة، واستراتيجيات الذاكرة، ومهارات حل المشكلات. كما ورد فى البحوث التربوية أن المتعلمين الذين بدأوا تعلم لغة ثانية فى مرحلة المدرسة الابتدائية لم تختلف حالتهم كثيرا على المدى الطويل عن الذين بدأوا فى بدايات فترة المراهقة. بل إن هناك كثيرا من الطرف والنوادر عن المتعلمين المراهقين

والكبار الذين حققوا مستويات عالية من التمكن فى اللغة الثانية. فهل هذا يعنى أنه لا توجد فترة حاسمة لاكتساب اللغة الثانية؟

فرضية الفترة الحاسمة: أهى أكثر من مجرد لكنة؟

ركزت معظم الدراسات التى بحثت العلاقة بين سن الاكتساب وتطور اللغة الثانية على مستوى الإنجاز الفونولوجى الذى يحققه المتعلم (النطق). وقد خلصت هذه الدراسات بشكل عام إلى أن المتعلمين الكبار لا مفر من أن تكون لديهم "لكنة أجنبية" ملحوظة. ولكن ماذا عن الملامح اللغوية الأخرى؟ هل النحو (ترتيب الكلمات وبنية الجملة عمومًا) يرتبط بسن الاكتساب بالدرجة التى يرتبط بها التطور الصوتى؟ وماذا عن الصرف (مثل اللواحق التى تعبر عن زمن الفعل أو العدد أو النوع فى الأسماء)؟

درس مارك باتكوفسكى (١٩٨٠)[١] العلاقة بين السن واكتساب ملامح أخرى من اللغة الثانية غير اللكنة، وخلص إلى فرضية تقول إن الذين بدأوا تعلم اللغة الثانية قبل سن الخامسة عشرة هم فقط الذين حققوا سيطرة تامة تشبه سيطرة المتكلمين الأصليين على اللغة. وقد سجل باتكوفسكى اللغة الإنجليزية المنطوقة لدى ٦٧ مهاجرًا من المتعلمين تعليما عاليا إلى الولايات المتحدة ممن بدأوا تعلم اللغة الإنجليزية فى أعمار مختلفة، ولكنهم عاشوا جميعا فى الولايات المتحدة أكثر من خمس سنوات. كما سجل اللغة الإنجليزية المنطوقة لدى ١٥ أمريكيا ولدوا فى أمريكا وتعلموا تعليما عاليا يماثل تعليم المهاجرين. وكان حديثهم يمثل المعيار الرئيسى للمستوى الذى ينبغى أن تكون عليه لغة المهاجرين.

---

(1) Mark Patkowski, 1980

وكان السؤال الرئيسى فى بحث باتكوفسكى هو: هل سيكون هناك فرق بين المتعلمين الذين بدأوا تعلم الإنجليزية قبل سن البلوغ وهؤلاء الذين بدأوا تعلمها بعد ذلك؟ قارن باتكوفسكى - فى ضوء بعض القضايا التى ناقشناها أعلاه- بين هذين النوعين من المتعلمين على أساس الخصائص والخبرات الأخرى التى يقال إنها لا تقل عن السن من حيث صلاحيتها للتنبؤ بنجاح المتعلم فى نهاية الأمر فى السيطرة على اللغة الثانية، أو تفسير نجاحه فى ذلك. فهو- على سبيل المثال- قد فحص طول الفترة التى قضاها المتعلم فى الولايات المتحدة، وطول فترة التعليم الرسمى فى اللغة الإنجليزية لغة ثانية الذى تلقاه المتعلم.

وقد أجريت مقابلات مطولة مع كل شخص وسجلت على شرائط. ولأن باتكوفسكى أراد أن يتخلص من احتمال أن تؤثر اللكنة فى نتائج البحث، فإنه لم يسمح لمقدرى الدرجات أن يحكموا بأنفسهم على المقابلات المسجلة. بل كتب نماذج مدتها خمس دقائق من المقابلات. وقدر درجات هذه النماذج - التى حذفت منها المعلومات التى تعطى أية معلومات عن تاريخ المهاجر أو خلفيته اللغوية- محكمون مدربون من الناطقين الأصليين باللغة. وطلب منهم أن يضعوا كل فرد من العينة فى خانات تبدأ من الصفر لمن لم يظهروا أن لديهم أى معلومات عن اللغة، وينتهى بخمس درجات لمن حققوا مستوى اللغة الإنجليزية المتوقع من الناطق الأصلى المتعلم.

وكانت النتائج مثيرة جدًا، إذ سجل اثنان وثلاثون فردًا من أفراد العينة البالغ عددها ثلاثة وثلاثين فردًا، والذين بدأوا تعلم اللغة الإنجليزية لغة ثانية قبل سن الخامسة عشرة ٤+ أو ٥. وبدا أن التجانس بين أفراد العينة الذين بدأوا قبل سن البلوغ يوحى بأن نجاح هذه المجموعة فى تعلم اللغة الثانية كان أمرًا حتميًا (انظر الشكل ٣-١). وعلى الجانب الآخر، كان هناك توزيع كبير فى الدرجات التى أحرزها أفراد المجموعة التى بدأت بعد سن البلوغ. وسجل الغالب الأعم منهم درجات تدور حول المستوى رقم ٣+، ولكن كان هناك تنوع فى الدرجات (انظر الشكل ٣-١). وهذا التنوع جعل أداء هذه

المجموعة يبدو قريبًا جدًا من نوع الأداء الذى يتوقعه الشخص الذى يقيس النجاح فى تعلم أى نوع آخر من المهارات أو المعلومات. فبعضهم أبلى بلاء حسنا جدًا، وبعضهم أخفق، والغالب الأعم منهم كان فى المنطقة الوسط.

وعندما درس العوامل الأخرى التى يعتقد أن لها أثرا فى نجاح اكتساب لغة ثانية، كانت الصورة أقل وضوحا إلى حد بعيد. وقد كان هناك - بالطبع - بعض العلاقات بين تلك العوامل الأخرى ونجاح التعلم، فكثيرا ما تبين أن السن ترتبط ارتباطا وثيقا بعوامل أخرى يصعب فصلها فصلا تاما. ففترة الإقامة فى الولايات المتحدة - على سبيل المثال- بدت عاملا جيدًا فى عملية التنبؤ. غير أنه فى حين يصدُق أن الشخص الذى عاش فى البلد خمس سنوات قد يتكلم اللغة أفضل من الذى عاش هناك عشر سنوات، فقد تبين أن الذى أقام فترة أطول كان قد وصل إلى هناك فى سن أصغر. ولم يمكن لفترة التعليم - كذلك - عندما فصلت عن السن أن تتكهن بدرجة النجاح التى تكهنت بها سن المهاجرين. وهكذا وجد باتكوفسكى أن سن الاكتساب عامل مهم جدًا فى وضع حدود لتنمية السيطرة على اللغة الثانية بحيث تشبه سيطرة المتحدث الأصلى باللغة، وأن هذه الحدود لا تسرى على اللكنة فقط. وقد قدمت هذه النتائج دعمًا إضافيًا إلى فرضية الفترة الحاسمة فى اكتساب اللغة الثانية.

الإدراك البدهى للصحة النحوية[١]

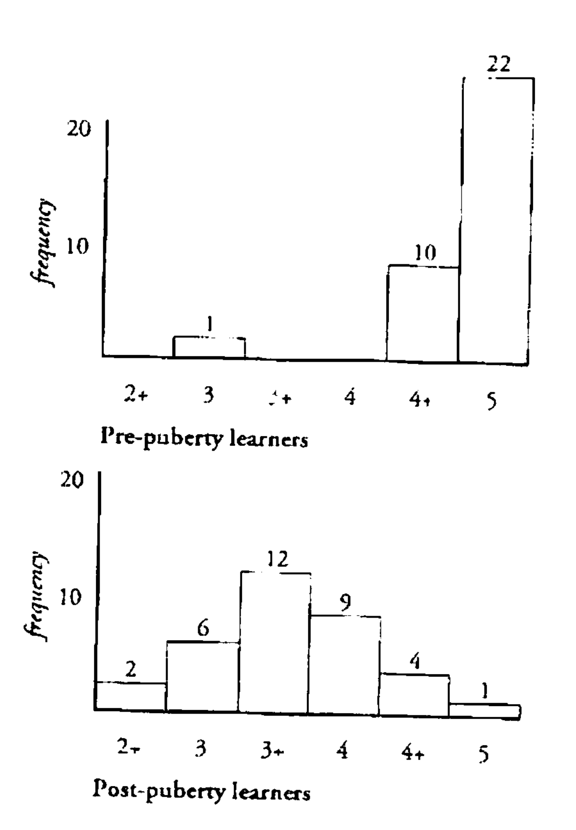
أجرت جاكلين جونسون وإليسا نيوبورت (١٩٨٩)[٢] دراسة على ٤٦ متحدثًا صينيًا وكوريا بدأوا تعلم الإنجليزية فى أعمار مختلفة، وكانوا جميعًا يدرسون فى كلية فى إحدى الجامعات الأمريكية، وعاشوا فى أمريكا ثلاث سنوات على الأقل، كما شملت الدراسة مجموعة ضابطة تكونت من ٢٣ ناطقًا أصليًا باللغة الإنجليزية، وطلب من المشاركين فى هذه الدراسة الحكم

---

(1) Intuition of grammaticality

(2) Jaqueline Johnson. and Elissa Newport. 1989

على صحة عدد كبير من الجمل التى تختبر اثنتى عشرة قاعدة صرفية ونحوية فى اللغة الإنجليزية، وعُرضت عليهم الجمل مسجلة على شرائط، وطلب منهم أن يقولوا أهذه الجمل صحيحة نحويًا أم لا. وكان نصف الجمل صحيحًا والنصف الآخر غير صحيح.



الشكل ٣-١ رسم بيانى يوضح مستويات اللغة لدى متعلمى اللغة الإنجليزية قبل سن البلوغ وبعدها (باتكوفسكى ١٩٨٠)

وجدت جونسون ونيوبورت أن سن الوصول إلى الولايات المتحدة كان عاملا ذا دلالة فى التكهن بالنجاح فى الاختبار، وحين أعادتا توزيع

المجموعات بالطريقة التى فعلها باتكوفسكى، أى بمقارنة الذين بدأوا تعرضهم المكثف للغة الإنجليزية فيما بين الثالثة والخامسة عشرة وهؤلاء الذين وصلوا إلى الولايات المتحدة فيما بين السابعة عشرة والتاسعة والثلاثين، وجدنا أن الذين بدأوا مبكرا أحرزوا أعلى الدرجات فى الاختبار، وأن الذين بدأوا متأخرين لم يكن لديهم قدرات تشبه قدرات المتحدث الأصلى، وأن أداءهم فى الاختبار تباين تباينا كبيرًا.

وقد أجرى روبرى دى كايسر (٢٠٠٠)[1] دراسة مشابهة لدراسة جونسون ونيوبورت على مهاجرين مجريين إلى الولايات المتحدة، ووجد أن هناك علاقة قوية بين سن الهجرة والتمكن من اللغة الثانية. ومن بين الجوانب التى تضفى قيمة على هذه الدراسة- بالإضافة إلى الحكم على الصحة النحوية- أنه أخضع أفراد عينته لاختبار الاستعداد اللغوى. ووجد تلازمًا بين الدرجات فى الاختبار والنجاح فى تعلم اللغة لدى الذين بدأوا تعلم اللغة الإنجليزية كبارًا، ولم يجد هذا التلازم لدى الذين بدأوا تعلمها فى طفولتهم. ويبدو أن هذه النتائج تؤيد الفرضية التى تقول إن الكبار يتعلمون اللغة بطريقة تختلف عن تلك التى يتعلم بها الأطفال.

معدل التعلم

تقرر بعض البحوث أن المتعلمين الكبار لديهم ميزة مهمة واحدة؛ وهى أنهم يتعلمون أسرع وهم فى مراحلهم المبكرة لتعلم اللغة الثانية. من هذه البحوث ما نشرته كاترين سنو وماريان هوفناجل-هوهلي[2] عام ١٩٧٨، وهو مقال مأخوذ عن مشروع بحث نفذتاه فى هولندا، حيث درستا تطور

(1) Robert DeKeyser, 2000

(2) Catherine Snow and Marian Hoefinagel-HÖhle 1978

مجموعة ناطقة باللغة الإنجليزية كانت تتعلم اللغة الهولندية لغة ثانية. وكانت المجموعة التى درستاها تضم أطفالا تبدأ أعمارهم من الثالثة من العمر، ومراهقين، وكبارا. وقد استخدمتا فى هذا البحث عددا من المهمات لقياس عدد من الأنماط المختلفة من الاستخدام اللغوى والمعارف اللغوية. إذ قاستا النطق، والتمييز السمعى، والمورفيمات النحوية، والتعقيد النحوى، وترجمة جمل، والحكم على الصحة النحوية، والمفردات، وفهم الروايات وسردها.

أجرى الاختبار الأول على المشاركين فى خلال ستة أشهر من وصولهم إلى هولندا، وفى خلال ستة أسابيع من بداية التحاقهم بالمدارس أو العمل فى بيئة هولندية. وأجرى الاختبار عليهم مرتين أخريين على فترات تتراوح بين أربعة إلى خمسة أشهر. و كان المراهقون فى هذه الدراسة أنجح المتعلمين على وجه العموم، فقد كانوا متقدمين على الجميع فى كل الاختبارات ما عدا النطق فى دورة الاختبار الأولى. أى إن المراهقين فى الأشهر القليلة الأولى كانوا قد أحرزوا أفضل تقدم فى تعلم اللغة الهولندية. وكما يوضح الجدول، كان الكبار أفضل من المراهقين والأطفال فى اختبارات النطق فى دورة الاختبار الأولى. وكان من المدهش أن درجات الكبار أيضًا – وليس الأطفال- كانت فى المرتبة الثانية من الجودة فى دورة الاختبار الأولى. أى إن الكبار والمراهقين كانوا أسرع تعلمًا من الأطفال فى الأشهر القليلة الأولى من التعرض للغة.

وأصبح الأطفال بنهاية العام أسرع تعلمًا، وتفوقوا على الكبار فى اختبارات عدة، غير أن المراهقين احتفظوا بأعلى مستوى من الأداء الإجمالى.

وخلصت سنو وهوفناجل-هوهلى إلى أن نتائجهما قدمت دليلاً على أنه لا توجد فترة حاسمة لاكتساب اللغة. ومع ذلك، فسر باحثون آخرون نتائج هذه البحوث بطريقة مختلفة، فالأداء الضعيف لبعض المتعلمين الصغار

يمكن أن يفسر فى ضوء أن بعض المهام (مثل الحكم على صحة الجمل أو الترجمة) كانت صعبة جدا على المتعلمين الصغار. والحق أن الناطقين الأصليين بالهولندية من الصغار الذين قورن بهم متعلمو اللغة الثانية واجهوا صعوبات فى هذه المهام. وتظهر هذه الدراسة أن الكبار والمراهقين كانوا أسرع تعلما فى السنة الأولى من سنوات نمو لغتهم الثانية. وذلك لأنهم كانوا يتعلمون لغة شبيهة باللغة التى سبق لهم أن عرفوها. ومع ذلك. فإن الأطفال الصغار يستطيعون أن يلحقوا بهم وأن يتفوقوا عليهم فى النهاية إن أتيحت لهم فرص كافية لممارسة اللغة. وقيمة هذه الدراسة تكمن خاصة فى أنها تظهر أن الكبار والصغار يمكنهم أن يحرزوا تقدما سريعا وهائلاً فى السيطرة على اللغة الثانية فى السياقات التى يستخدمون فيها اللغة فى تفاعل اجتماعى، وشخصى، ومهنى، وأكاديمى.

فى أية سن يجب أن يبدأ تعليم اللغة الثانية؟

كثير من الناس ممن لم يسمعوا عن فرضية الفترة الحاسمة يعتقدون أن "الصغار أفضل" لبرامج تعليم اللغات الثانية أو الأجنبية فى المدارس. ومع ذلك، فإن التجربة والبحث أثبتا أن المتعلمين الكبار قادرون على تحقيق مستويات عالية من التمكن فى اللغة الثانية. بل إنه من الضرورى أن نفكر مليا فى أهداف البرامج التعليمية والسياق الذى تنفذ فيه قبل أن نقفز إلى نتائج عن ضرورة البداية المبكرة– أو حتى الرغبة فيها.

وهناك أدلة قوية على أن هناك قيودا فى اكتساب اللغة تتعلق بنضج الفرد، وأن الوصول إلى مستويات عالية من التمكن اللغوى يتوقف على الاستعداد اللغوى، والدافعية، والظروف الاجتماعية الملائمة للتعلم. ويدفع بعض الباحثين بأن بعض المتعلمين الكبار قد يتكلمون بلكنة واضحة لأنهم

يريدون أن يباهوا بانتمائهم إلى ثقافة لغتهم الأولى. كما أنهم لا يحصلون على القدر ولا الكيف نفسه من اللغة التى يتلقاها الأطفال فى مواقع لعبهم. ومن ثم، فإن القرار المتعلق بالسن التى ينبغى أن يبدأ فيها التعلم لا يمكن أن يعتمد على أدلة فرضية الفترة الحاسمة وحدها فقط.

وقد أجريت دراسات أخرى مماثلة لدراسة باتكوفسكى ونيو بورت على متحدثين باللغة الثانية قضوا سنوات عديدة من الحياة، والعمل، والذهاب إلى مدارس فى بيئة اللغة الثانية. ووجدت أنه حتى بعد عشرين سنة لم يكتسب قدرة فى اللغة لا تكاد تتميز عن قدرة من ولدوا فى هذه البيئة إلا من بدأوا مبكرا. ومن المهم أن نقرر أن إنجاز سيطرة على اللغة الثانية تشبه سيطرة الناطقين الأصليين بها ليس هدفًا واقعيًا، ولا مرغوبا فيه بالضرورة فى سياقات تعليمية كثيرة. أما دراسة سنو و هوفناجل-هوهلى فقد عرضت لدراسة اكتساب عدد من المهارات فى اللغة الثانية بعد أشهر قليلة، ووجدتا أن الأطفال الصغار والمراهقين هم الذين أنجزوا أقصى تقدم فى هذه الفترة. وكانت المهارات التى يستطيع أن يكتسبها الكبار فى فترة قصيرة نسبيًا تفى بحاجات المتعلمين فى سياقات تعلم عديدة، حين يكون الهدف هو استعمال اللغة فى أغراض الاتصال اليومى، وليس السيطرة على اللغة سيطرة تشبه سيطرة المتحدث الأصلى بها.

وحين يكون الهدف من تعلم اللغة الثانية هو الوصول إلى سيطرة تشبه سيطرة الناطق الأصلى، فحينئذ يكون من المرغوب فيه أن تحيط اللغة بالمتعلم مبكرا قدر الإمكان، غير أن التعرض المكثف للغة الثانية – كما رأينا فى الفصل الأول- قد يتمخض عنه ضياع لغة الطفل الأولى أو عدم نضجها.

أما حين يكون الهدف هو القدرة الاتصالية الأساسية لكل الدارسين فى البيئة المدرسية، وحين يفترض أن لغة الطفل الأصلية ستظل هى اللغة

الأساسية، فقد يكون من الأفضل أن نبدأ تعليم اللغة الثانية فى وقت لاحق. وحين لا يتلقى المتعلمون إلا ساعات محدودة من التعليم كل أسبوع، فإن الذين يبدأون متأخرين وهم فى سن ١٠، أو ١١، أو ١٢، غالبا ما يلحقون بمن بدأوا مبكرين. وبعض برامج تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية التى تبدأ مع متعلمين صغار جدا، ولكنها لا تتيح لهم إلا احتكاكا ضئيلا باللغة، لا تحرز تقدما ملحوظا. وفى بحث كلير بورستال المتميز (١٩٧٥)[1] كان المتعلمون الذين أحرزوا تقدما كبيرا فى بدايات البرنامج يجدون أنفسهم أحيانا فى مدارس عليا مع طلاب لم يتلقوا أى تعليم سابق، وكان المعلمون يميلون إلى أن يركزوا على التعامل مع طلاب المستوى الأدنى، وهذا وضع مألوف، ومن ثم، بعد سنوات من الدراسة، قد يشعر الطلاب الذين بدأوا مبكرا بالإحباط لعدم إحرازهم أى تقدم، وقد تضيع دافعيتهم للاستمرار. ومن الواضح أن السن التى يبدأ عندها التعلم ليست العامل الوحيد الذى يحدد النجاح فى قاعات درس اللغة الثانية.

يجب أن تعتمد القرارات المتعلقة بمتى تبدأ برامج تعليم اللغة الثانية فى المدارس على تقديرات واقعية بطول الفترة التى يستغرقها تعلم لغة ثانية، فساعة أو ساعتان أسبوعيًا لن تنتج متحدثا متميزا باللغة الثانية، بغض النظر عن صغر سنه عند بدايته. فالكبار يمكنهم أن يفيدوا من الوقت المحدود المتاح لهم لتعلم لغة ثانية.

إن سن المتعلم هى إحدى الخصائص التى تحدد مدخل الفرد إلى تعلم لغة ثانية، لكن فرص التعلم (خارج قاعة الدرس وداخلها)، والدافعية إلى التعلم، والفروق الفردية فى الاستعداد لتعلم اللغات هى أيضا عوامل مهمة تحدد كلا من معدل التعلم والنجاح النهائى فى التعلم. ومن المفيد أن نلقى

---

(1) Claire Burstall. 1975

نظرة أخرى على بحث باتكوفسكى لنذكر أنفسنا بأن بعض المتعلمين الكبار يحرزون أعلى مستويات النجاح.

ملخص

أعد النظر إلى ملاحظاتك عن خبرتك فى تعلم اللغة وخبرة زملائك وأصدقائك، فربما تجد بعض الحالات التى تدعم الفرضيات عن المغايرات المرتبطة بالنجاح فى تعلم اللغة الثانية، وقد لا تجد شيئا من ذلك. وقد تجد ما يعارض هذه الفرضيات. وقد رأينا فى هذا الفصل أن البحث فى الفروق الفردية أمر معقد، وأن نتائج البحث فيها غالبا ما يصعب تفسيرها. وهذا يعزى جزئيا إلى عدم تحديد المصطلحات والطرق المستخدمة فى قياس الخصائص الفردية، كما يعزى إلى أن هذه الخصائص لا يستقل بعضها عن بعض: فمغايرات المتعلم متشابكة بطريقة معقدة. ويزداد هذا التعقيد عندما ندرك أن المتعلمين الأفراد تختلف ردود أفعالهم تجاه ظروف التعلم المختلفة. والباحثون قد بدأوا لتوهم فى الكشف عن طبيعة هذه التداخلات المعقدة، ولكن يظل من الصعب أن تتكهن بكيف تؤثر خصائص متعلم ما فى نجاحه فى تعلم اللغة الثانية. ورغم كل أولئك، فإن من أهداف المعلم الواعى فى قاعة الدرس ألا يهمل فروق المتعلمين الفردية، وأن يخلق بيئة تعلم يستطيع كثير من المتعلمين فيها أن ينجحوا فى تعلم اللغة الثانية.

مصادر واقتراحات لمزيد من القراءة

Breen, M. P.(ed.). 2001. *Learner Contribution to Language Learning: New Directions in Research in Second Language Acquisition*. Harold, UK: Pearson Education.

Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of Language Learner: Individual differences in Second Language Acquisition.* Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Döenyei, Z. and **P. Skehan.** 2003. 'Individual differences in Second Language Learning' in C. J. Doughty and M. H. Long 9eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition.* Oxford: Blackwell. Pp. 589-630.

Ganschow, L. and **R. L. Sparks.** 2001. 'Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction.' *Language Teaching* 34/2: 89-98.

García Mayo, M. del P. and M. L. **García Lecumberri** (eds.). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language.* Clevedon: Multilingual Matters.

Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligence: The Theory in Practice.* New York: Basic Books.

Horwitz, E.K. and **D. J. Young.** 1991. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Applications.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hyltenstam, K. and **N. Abrahamsson.** 2003. 'Maturational constraints in SLA' in C. J. Doughty and M. H. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition.* Oxford: Blackwell. Pp.540-88.

Masgoret, A. M. and **R. C. Gardner.** 2003. 'Attitudes, motivation, and second language learning: Ameta-analysis of studies constructed by Gardner and associates'. *Language Learning* 53/1: 123-63.

Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change.* London: Longman/Pearson Education.

Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* New York: Newbury House.

Robinson, B. (ed.). 2002. *Individual Differences and Instructed Language Learning.* Amsterdam: John Benjamins.

Singleton, D. and **L. Ryan.** 2004. *Language Acquisition: The Age factor* 2nd edn. Clevedon: Multilingual Matters.

Toohey, K. 2000. *Learning English at School, Social Relations and Classroom practice.* Clevedon: Multilingual Matters.

الفصل الرابع

لغة المتعلم

نركز في هذا الفصل على نمو معارف متعلمي اللغة الثانية واستخدامهم للغتهم الجديدة. فنفحص بعض الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون، ونناقش الأخطاء التي تكشف عن مدى معرفتهم باللغة، وعن مدى قدرتهم على استخدام هذه المعارف. كما أننا سنفحص مراحل اكتساب بعض الملامح النحوية والصرفية في اللغة الثانية، وتسلسل اكتسابها. كما سنراجع بعض جوانب نمو المفردات، والأصوات لدى المتعلم.

دراسة لغة متعلم اللغة الثانية

إن معرفة المزيد عن نمو لغة المتعلم تساعد المدرسين على تقويم إجراءات التدريس في ضوء ما يتوقعون إنجازه في قاعة الدرس. وكما سنرى، فإن بعض خصائص لغة المتعلم قد تسبب لنا إرباكا إن لم يكن لدينا تصور عام عن المراحل التي يمر بها المتعلم في اكتساب قواعد اللغة الثانية.

عند تقديمنا بعض نتائج البحوث في اكتساب اللغة الثانية، عرضنا عددا من النماذج من لغة المتعلم بالإضافة إلى عينات أخرى لنعطيك فرصة لممارسة تحليل لغة المتعلم. والمدرسون - بطبيعة الحال - لا يتوقفون عن تحليل لغة المتعلم، لكن يحاولون أن يقرروا مقدار ما تعلمه المتعلم مما تم تعليمه، وإلى أي مدى اقتربت لغته من اللغة الهدف. والحق أن تقدم المتعلم لا يمكن قياسه على هذا الأساس دائما. فأحيانا ينعكس اكتساب اللغة في قلة استخدام الشكل الصحيح الذي يعتمد تعلمه على الاستظهار وحفظ العبارات.

والأخطاء الجديدة قد تعزى إلى تعميم قاعدة نحوية معينـــة علـــى تراكيـــب تختلف عن تلك التي قدمت فيها تلك القاعدة. ومن ثم، فإن ازدياد الأخطاء قد يكون مؤشرا فعليا على التقدم. ومن الأمثلة على ذلك الأفعال غير القياســـية. فالمتعلمون عادة يتعلمون أشكال الأفعال الماضية غير القياسية قبل أن يتعلموا صياغة الزمن الماضي من الأفعال القياسية بإضافة ed إلى آخرهـــا. وهـــذا يعني أن الذين يقولون:

اشتريت تذكرة أوتوبيس I buyed a bus ticket

قد تكون معرفتهم باللغة الإنجليزية أكثر ممن يقولون:

I bought a bus ticket

فالشخص الذي يقول Buyed يعرف قاعدة تكوين الـــزمن الماضـــي، وطبقها على فعل غير قياسي. وبدون معلومات كافية، لا نستطيع أن نستنتج أن من يقول "bought" قد يستخدم علامة الزمن الماضي ed في موضـــعها الصحيح، ولكن الذي قال "buyed" قدم دليلا على نمو معرفي بجانب نظامي في اللغة الإنجليزية. والحق، أنه لا المعلمون ولا البـــاحثون يـــستطيعون أن يقرأوا ما يدور في عقل المتعلم، ومن ثم، يتعين عليهم أن يستنبطوا ما يعرفه المتعلم بملاحظة ما يفعله. فنحن نلاحظ استخدامهم التلقائي للغـــة، ونـــصمم إجراءات تساعدنا على اكتشاف المزيد عن معارفهم التي تستبطن استخدامهم الظاهري للغة. وبدون هذه الإجراءات، غالبا ما يصعب أن نقـــرر إن كـــان سلوك ما يعكس شيئا منتظما في معارف المتعلم الراهنة باللغة، أو إنه مجرد شيء منعزل، تم تعلمه بوصفه كتلة واحدة.

على غرار متعلمي اللغة الأولى، لا يتعلم متعلمو اللغة الثانيـــة اللغـــة بمجرد المحاكاة والممارسة، بل إن عددا كبيرا من العبارات التي يقولونها لا تشبه العبارات التي سمعوها، ولكنها تبدو وكأنها تستند إلى بعض المعالجات

المعرفية الداخلية والمعارف السابقة التي تتفاعل مع اللغة التي يسمعونها من حولهم. وأفضل وصف لاكتساب اللغتين الأولى والثانية أنه أنظمة نامية لها قواعدها وأنماطها المتطورة وليس شكلا محرفا من اللغة الهدف.

وقد رأينا في الفصل الأول أن معرفة الطفل بالنظام اللغوي تتكون في تسلسل يمكن التكهن به، فعلى سبيل المثال، لا يكتسب الطفل بعض مكونات القواعد مثل ing الدالة على المضارع المستمر، و ed الدالة على الزمن الماضي في وقت واحد، ولكن على مراحل متتابعة. وباستمرار الأطفال في التعرض لسماع لغتهم واستعمالها، تنمو لديهم القدرة على مراجعة هذه النظم بحيث تتشابه تدريجيا مع اللغة المستعملة في بيئتهم. إذن، هل هناك تتابع تطوري في اكتساب اللغة الثانية؟ وكيف تؤثر المعارف السابقة باللغة الأولى في اكتساب اللغة الثانية (أو الثالثة؟) وكيف يؤثر التعليم في اكتساب اللغة الثانية؟ وهل هناك فروق بين المتعلمين الذين لا يحتكون باللغة إلا في قاعة الدرس، وهؤلاء الذين يستخدمونها في حياتهم اليومية؟ هذه بعض الأسئلة التي حاول الباحثون أن يجيبوا عنها، وسنعرض لها في هذا الفصل، وفي الفصلين الخامس والسادس.

التحليل التقابلي، وتحليل الأخطاء، واللغة المرحلية

كان كثير من الباحثين حتى الستينيات من القرن العشرين ينظرون إلى كلام متعلمي اللغة الثانية على أنه نسخة محرفة من اللغة الهدف، وفي ضوء فرضية التحليل التقابلي كانت الأخطاء غالبا ما ينظر إليها على أنها نتيجة النقل من لغة المتعلم الأولى. وعلى نحو ما رأينا في الفصل الثاني، لا يمكن تفسير كل الأخطاء التي تقع من متعلم اللغة الثانية على أنها مجرد نقل من اللغة الأولى

فحسب، فقد أظهر عدد من الدراسات أن كثيرا من الأخطاء من الأفضل أن تفسر في ضوء نمو معارف المتعلم عن بنية اللغة الثانية عن أن تكون محاولة نقل أنماط من اللغة الأولى. وفضلا عن ذلك، فإن كثيرا من الأخطاء تتشابه تشابها ملحوظا مع الأخطاء التي تقع من الأطفال الذين يتعلمون لغتهم الأولى، كوضع ed- في نهاية الأفعال غير القياسية، على سبيل المثال.

وقد تتوقع نسخة مبسطة من فرضية التحليل التقابلي – حين توجد فروق- أن الأخطاء ثنائية الاتجاه، بمعنى أن الفرنسي الذي يتعلم الإنجليزية، والإنجليزي الذي يتعلم الفرنسية قد يخطئان في ملامح لغوية متوازية. وقد لاحظ هيلموت زوبل (١٩٨٠)[١] أن هذا لا يحدث دائما، فالمفعول المباشر في اللغة الإنجليزية- على سبيل المثال- يلي الفعل سواء أكان اسما أم ضميرا،

The dog eats the cookie, The dog eats it

الكلب يأكله، الكلب يأكل الطعام،

أما في اللغة الفرنسية، فالمفعول المباشر يلي الفعل إن كان اسما، كما في:

Le chien mange le **bescuit**

الكلب يأكل الطعام

ولكنه يسبق الفعل إن كان ضميرا، كما في:

Le chien le mange

الكلب إياه يأكل

---

(1) Helmut Zobl. 1980

وعلى ذلك، ففرضية التحليل التقابلي قد تتوقع أن يخطئ الناطق بالإنجليزية فيضع الضمير بعد الفعل في الفرنسية، وأن يخطئ الناطق بالفرنسية فيضع الضمير قبل الفعل في الإنجليزية. والحق، أن توقع ارتكاب الناطق بالإنجليزية الذي يتعلم الفرنسية هذا الخطأ، أكثر من توقع أن يرتكبه الناطق بالفرنسية الذي يتعلم الإنجليزية. وهذا قد يعزى إلى أن الناطقين بالإنجليزية الذين يتعلمون الفرنسية يسمعون نماذج كثيرة من الجمل التي تتركب من فاعل + فعل + مفعول، ثم يعممون ذلك تعميما خاطئا – يعتمد على ترتيب الكلمات في لغتهم الأولى وأدلة من اللغة الثانية- فيضعون كل مفعول مباشر بعد الفعل.وعلى الجانب الآخر، نظرا إلى أن الناطقين بالفرنسية لم يسمعوا أو يروا دليلا على أن الإنجليزية تضع المفعول قبل الفعل، فإنهم لا يميلون إلى استخدام هذا النمط من التراكيب الموجودة في لغتهم الأولى.

وقد لاحظ إيريك كيلرمان(١٩٨٦)[1] وآخرون أن المتعلمين لديهم حدس عن ملامح اللغة التي يمكنهم أن ينقلوها من لغتهم الأولى إلى اللغة الهدف، وعن تلك التي لا يمكنهم نقلها. فعلى سبيل المثال، يعتقد الغالب الأعم من المتعلمين أن العبارات الثابتة والاستعارات لا يمكن ترجمتها ترجمة حرفية.

ونتيجة لاكتشاف أن فرضية التحليل التقابلي لا يمكن أن تفسر كثيرا من جوانب لغة المتعلم، بدأ عدد من البحوث يأخذ منحى مختلفا في تحليل أخطاء المتعلمين. وهذا المنهج الذي تطور خلال السبعينيات، أصبح يعرف باسم "تحليل الأخطاء"، وهو يضم وصفا مفصلا وتحليلا لأنماط الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة الثانية. وكان الهدف من هذه البحوث اكتشاف ما يعرفه

---

(1) Eric Kellerman. 1986

المتعلمون فعلا عن اللغة. ويختلف هذا النوع من البحوث عن التحليل التقابلي في أنه لا ينطلق من التكهن بالأخطاء على أساس النقل من اللغة الأولى، بل إنه يتلمس اكتشاف الأنماط المختلفة من الأخطاء، ووصفها في محاولة لفهم الطرق التي يعالج بها المتعلمون مواد اللغة الثانية. ويرتكز تحليل الأخطاء على أن كلام متعلم اللغة الثانية هو نظام في ذاته، وأنه نظام تحكمه قواعد، ويمكن التكهن به، ويشبه إلى حد بعيد نظام الصغار من متعلمي اللغة الأولى.

أطلق لاري سيلينكر(١٩٧٢)[1] اسم "اللغة المرحلية" على المعرفة النامية لدى متعلمي اللغة الثانية. وأظهر تحليل لغة المتعلم المرحلية أنها تتمتع ببعض خصائص لغة سبق تعلمها، وبعض خصائص اللغة الثانية، وخصائص أخرى تبدو عامة جدا مثل إسقاط الأدوات، وبعض المكونات النحوية، وهي خصائص تميل إلى أن تكون موجودة في نظم اللغات المرحلية كلها أو معظمها. وتتميز اللغة المرحلية بأنها نظامية، كما أنها ديناميكية تتطور باستمرار كلما تلقى المتعلم معلومات ومعارف عن اللغة، وكلما راجع افتراضاته عن اللغة الثانية. والحق أن الطريق إلى اكتساب اللغة ليست ممهدة ولا معبدة، فالمتعلمون يحرزون تقدما خاطفا، ثم يفترون فترة ما إلى أن يدفعهم دافع إلى مواصلة التقدم. وقد صك سيلينكر مصطلحا آخر سماه "التحجر" ليشير إلى أن بعض ملامح لغة المتعلم قد تثبت وتتأبى على التغير. وهذا قد يصدق بشكل خاص على المتعلمين الذين يتعرضون للغة الثانية دون تعليم منتظم، ولا يتلقون تصحيحا أو تعليقا على أخطائهم يساعدهم على إدراك الفروق بين لغتهم المرحلية واللغة الهدف.

---

(1) Selinker 1972

كتب النصين التاليين متعلمان يتعلمان اللغة الإنجليزية، أحدهما طالب في المدرسة الثانوية ناطق باللغة الفرنسية، والثاني متعلم راشد ناطق باللغة الصينية. وفي كلتا الحالتين، وصف المتعلمان فيلما من الصور الكرتونية اسمه "سرقة الدمى العظيمة" (من إنتاج مجلس الأفلام الوطني في كندا). وبعد مشاهدة الفيلم طلب من المتعلمين أن يعيدا سرد الفيلم كتابة وكأنهما يحكيانه لشخص لم يشاهده.

اقرأ النصين وتأمل الأخطاء التي وقع فيها المتعلمان. أهما يقعان في أنواع واحدة من الأخطاء؟ و فيم تختلف لغتهما المرحلية؟[1]

المتعلم الأول: ناطق باللغة الفرنسية، وطالب في مدرسة ثانوية

During a sunny day, a cowboy go in the desert with his horse. He has a big hat. His horse eat a flour. In the same time, Santa Clause go in a city to give some surprises. He has a red costume and a red packet of surprises. You have three robbers in the mountain who sees Santa Clause with glasses that it permitted us to see at a long distance. Every robbers have a horse. They go in the way pf Santa Clause, not Santa Clause but his pocket of surprises. After they will go in a city and they go in a saloon [......]

(مادة غير منشورة مأخوذة من عمل ب. م. لايتباون وب. باركمان)

(1) peret Eimas 1971.

في يوم مشمس يذهب راعي بقر في الصحراء مع حصانه. له قبعة كبيرة. حصانه يأكل دقيقا. وفي الوقت نفسه، يذهب سانتا كلوز في مدينة ليعطي بعض المفاجآت.كان يرتدي حلة حمراء ومعه صرة حمراء مملوءة بالمفاجآت. عندك ثلاثة لصوص في الجبل يرى سانتا كلوز بنظارات سمحت لنا أن نرى على مسافة بعيدة. كل اللصوص عندهم حصان. هم يذهبون في طريق سانتا كلوز، ليس سانتا كلوز ولكن حقيبة مفاجآته. بعد ذلك سيذهبون في المدينة وهم يذهبون إلى صالون [......]

المتعلم الثاني: ناطق باللغة الصينية، راشد

This year Christmas comes soon! Santa Clause ride a one horse open sleigh to sent present for children. On the back of his body has big packet. It have a lot of toys. In the way he meet three robbers. They want to take his big packet. Santa Clause no way and no body help, so only a way give them, then three robbers ride their horse dashing through the town. There have saloon, they go to drink some beer and open the big packet. They plays toys in the Bar. They meet a cowboy in the saloon.

(مادة غير منشورة قدمها م. ج. مارتنز)

تأتي أعياد الميلاد قريبا هذا العام! يركب سانتا كلوز مركبة جليد يجرها حصان واحد كي أرسل هدية للأطفال. وعلى ظهر جسده حقيبة كبيرة. فيها كثير من الدمى. وفي الطريق يقابل ثلاثة لصوص. هم يريدون

أن يأخذوا حقيبته. سانتا كلوز يرفض ولا أحد يساعد، ولم يكن أمامه إلا أن يعطيها لهم، ثم يركب اللصوص حصانهم مندفعين خلال المدينة. هناك "بار". هم يذهبون ليشربوا بعض البيرة ويفتحوا الحقيبة الكبيرة. هم يلعبون بالدمى في "البار". هم يقابلون راعي بقر في "البار".

ربما كان من الملاحظ جدا هنا أن هناك أخطاء عديدة مشتركة بين كلا المتعلمَين، فكلاهما يخطئ في قواعد الهجاء والنطق مثلما نرى في كتابات شخص صغير ناطق بالإنجليزية. غير أن الناطق بالفرنسية يستخدم في الفعل مورفيمات نحوية تشير إلى الفاعل والعدد، في حين أن الصيني لا يفعل ذلك، وكلاهما يخطئ في قاعدة المطابقة بين الفعل والفاعل مثل:

a cowboy go"

three robbers in the mountains who sees" .

عند المتعلم الأول، ومثل:

Santa Clause ride" و "they plays"

عند المتعلم الثاني.

ومن الواضح أن هذه الأخطاء تعكس فهم المتعلمين لنظام اللغة الثانية، وليست محاولة منهما لنقل خصائص من لغتهما الأولى. وهذه الأخطاء تسمى "أخطاء تطورية"، لأنها أخطاء يمكن أن تقع من أطفال يكتسبون الإنجليزية بوصفها لغتهم الأولى. وأحيانا تكون الأخطاء ناشئة عن "التعميم" بمعنى أنها تنشأ عن محاولة المتعلم استخدام قاعدة في سياق لا يصلح لها، مثل استخدام اللاحقة s مع الفعل في العبارة "they plays". وأحيانا أخرى يحسن وصف الأخطاء بأنها " تبسيط" حيث تسقط بعض عناصر الجملة، أو يُستخدَم الفعل في شكل واحد بغض النظر عن الفاعل، أو العدد، أو الزمن.

ومن الممكن أن نرى – خاصة في نص المتعلم الثاني– أثر خبرة قاعة الدرس. ومثالا على ذلك، تأمل استخدامه عبارات شبه ثابتة مثل: عربة مفتوحة يجرها حصان واحد "one horse open sleigh"، وهي عبارة مأخوذة نصا من إحدى أغنيات أعياد الميلاد التي لا نشك في أن المتعلمين درسوها وأنشدوها في قاعة الدرس. وربما كانت عبارة "dashing through the town" مأخوذة من المصدر نفسه.

ويسهل لمن هم على صلة بمتحدثي الإنجليزية من الناطقين بالفرنسية تعرّف بعض الأخطاء التي وقع فيها المتعلم الأول على أنها منقولة من اللغة الفرنسية (اختيار حروف الجر على سبيل المثال في "in the same time"). وكذلك من هم على صلة بالإنجليزية من الناطقين الأصليين باللغة الصينية فإنهم قد يدركون أن بعض ترتيب الكلمات (مثل: "on the back of his body has big packet") مأخوذ من اللغة الصينية. وهذه الأخطاء تسمى "أخطاء النقل" أو "التدخل". غير أنه من الواضح أنه يصعب جدا في أحيان كثيرة أن نحدد مصدر الخطأ أو سببه. وعلى ذلك، ففي حين يتميز تحليل الأخطاء بوصف ما يعرفه المتعلم فعلا، وليس ما يحتمل أن يكون قد عرفه، فإنه لا يمدنا دائما بأفكار واضحة عن سبب ذك. وبالإضافة إلى ذلك، كما أشارت جاكلين شاختر[1] في مقال منشور عام ١٩٧٤ أن المتعلمين يتعمدون أحيانا تحاشي استعمال ملامح معينة من اللغة التي يظنون أنها صعبة عليهم، وهذا التحاشي قد يفضي إلى غياب بعض الأخطاء، وحرمان المحلل من المعلومات عن نمو لغة المتعلم المرحلية. وهذا يعني أن غياب بعض الأخطاء أمر يصعب تفسيره. وظاهرة التحاشي هذه قد تكون جزءا من أداء منتظم للمتعلم باللغة الثانية.

---

(1) Jacquelyn Schachter, 1974

تسلسل النمو

يمر متعلمو اللغة الثانية- كما يمر متعلمو اللغة الأولى- بسلسلة من مراحل النمو: فما يكتسبه متعلم ما مبكرا يكتسبه آخر مبكرا أيضا.

وهذا أمر لا يُستغرَب كثيرا لدى متعلمي اللغة الأولى من الأطفال، لأن تعلمهم اللغة مرتبط جزئيا بنموهم المعرفي، وبما يتعلمونه عن العلاقات بين الناس، والأحداث، والأشياء من حولهم. أما النمو المعرفي لدى متعلمي اللغة الثانية من الكبار أو المراهقين فيبدو أكثر ثباتا، ولكن تتفاوت خبراتهم باللغة تفاوتا كبيرا، وهي لا تختلف عن خبراتهم في الطفولة المبكرة فحسب، بل تختلف هذه الخبرات فيما بينها أيضا. وبالإضافة إلى ذلك، فإن متعلمي اللغة الثانية سبق لهم أن تعلموا لغة أخرى تختلف أنماطها في تكوين الجمل وأشكال الكلمات. وفي ضوء ذلك، فإنه جدير بالملاحظة أننا نجد تسلسلا في النمو متشابها في لغة المتعلمين المرحلية على اختلاف خلفياتهم اللغوية، ومتشابها أيضا مع ما نلحظه في اكتساب اللغة الأولى ذاتها. وفضلا عن ذلك، فليست الملامح اللغوية التي يكثر سماعها أيسر الملامح من حيث تعلمها. فعلى سبيل المثال، تحتوي كل جملة إنجليزية، في الأغلب، على واحدة أو أكثر من الأداتين (a أو the)، ومع ذلك فإن المتعلمين المتقدمين يواجهون صعوبات جمة في استخدام هاتين الأداتين استخداما صحيحا في كل السياقات. وأخيرا، فعلى الرغم من أن هناك بعض الأدلة على أن اللغة الأولى تؤثر في هذا التسلسل، فإن كثيرا من جوانب مراحل النمو هذه تتشابه لدى المتعلمين من ذوي الخلفيات اللغوية المختلفة.

رأينا في الفصل الأول بعض تسلسلات النمو لدى الأطفال الإنجليز في اكتسابهم المورفيمات النحوية، والنفي، والأسئلة. وقد درس الباحثون في اكتساب اللغة الثانية هذه الملامح وغيرها.

المورفيمات النحوية

درست بعض الدراسات تطور المورفيمات النحوية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية في عدد من البيئات، من مختلفي الأعمار والخلفيات اللغوية. يحدد الباحثون في تحليلهم لحديث كل متعلم السياق الإجباري لكل مورفيم، أي، الموضع الذي لا بد من إيراد المورفيم فيه لتكون الجملة صحيحة نحويا. ففي الجملة التالية على سبيل المثال:

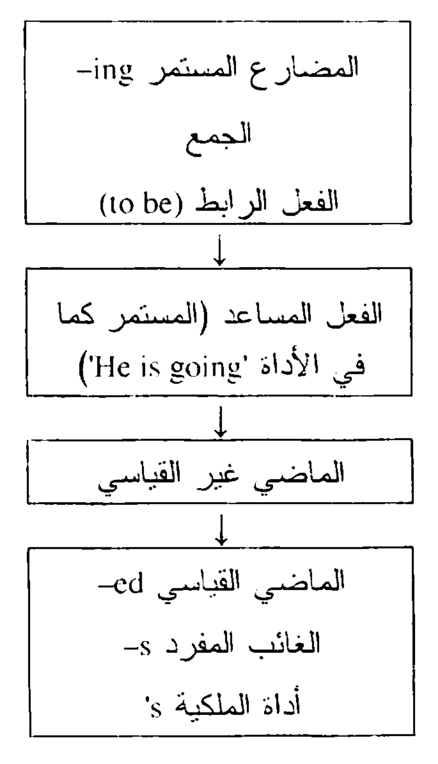
Yesterday I play baseball for two hours

ألعب البيسبول أمس لمدة ساعتين

يجعل الظرف "أمس" ورود الفعل في الزمن الماضي إجباريا، ويجعل الظرف "لمدة ساعتين" ورود الفعل في الزمن الماضي البسيط إجباريا أيضا. كما أن كلمة "اثنين" تجعل ورود علامة الجمع s- في الاسم إجباريا. ونحسب كل سياق يقتضي ورود مورفيم معين بشكل منفصل، بمعنى أن نحسب واحدا للزمن البسيط، وواحدا لصيغة الجمع، وواحدا للفاعل المفرد الغائب في الزمن المضارع، وهكذا. وبعد حساب عدد السياقات الإجبارية، يحسب الباحث عدد المورفيمات الصحيحة. والخطوة التالية، أن يقسم عدد المورفيمات الصحيحة على عدد السياقات ليجيب عن السؤال: ما النسبة المئوية للمورفيمات الصحيحة؟ ثم يحدد درجة دقة لكل مورفيم، ثم يرتب هذه الدرجات من الأعلى إلى الأدنى، وبذلك نحصل على ترتيب الدقة لكل مورفيم.

وقد قدمت النتائج الإجمالية للبحوث ترتيبا تشابه لدى متعلمي اللغة الثانية من مختلف الخلفيات اللغوية، مع أنه لم يتطابق مع ترتيب النمو لدى متعلمي اللغة الأولى. فعلى سبيل المثال، أظهرت البحوث درجة من الدقة في استعمال صيغة الجمع أعلى منها في استعمال ضمائر الملكية، ودرجة في استعمال المضارع المستمر ing- أعلى منها في استعمال الماضي القياسي -ed. وقد لخص ستيفن كراشين هذا الترتيب في الجدول في الشكل رقم ٤. وينبغي أن يفسر هذا الجدول بأنه يظهر أن المتعلمين سينتجون المورفيمات الموجودة في المربعات العليا بدرجة دقة أعلى من المورفيمات في المربعات السفلى، ولكن لم يتم التوصل إلى ترتيب الدقة في استخدام المورفيمات الموجودة داخل كل مربع.

ويوحي التشابه بين المتعلمين بأن ترتيب الدقة لا يمكن وصفه أو تفسيره بالنقل من لغة المتعلم الأولى، واستعمل كثير من الباحثين هذه النتيجة على أنها دليل ضد فرضية التحليل التقابلي. ومع ذلك، فإن الدراسة المتأنية لكل البحوث عن اكتساب المورفيمات تظهر أن لغة المتعلم الأولى لها تأثير في ترتيب الاكتساب. فعلى سبيل المثال، المتعلمون الذين توجد في لغتهم الأولى ضمائر ملكية تشبه الإنجليزية s، (مثل الألمانية والدانمركية) يكتسبون ضمائر الملكية في الإنجليزية أسرع من هؤلاء الذين تختلف لغاتهم الأولى في التعبير عن الملكية (مثل الفرنسية والإسبانية).



الشكل ٤,١: ملخص كراشين (١٩٧٧) لتسلسل اكتساب المورفيمات النحوية في اللغة الثانية

ومع أن "الأدوات" تظهر مبكرا في التسلسل، فإن المتعلمين من مختلف الخلفيات اللغوية (بما في ذلك اللغات السلافية واليابانية) يظلون يعانون مع هذا الجانب من جوانب اللغة الإنجليزية، حتى في المراحل المتقدمة. وبعض المتعلمين يبلون بلاء حسنا في استخدام الأدوات في السياقات الإجبارية فقط دون غيرها. فإن كانت العينة اللغوية موضع التحليل لا تضم إلا السياقات الإجبارية السهلة، فإن مستوى الدقة العالي الذي يظهره المتعلم لا يعكس الحقيقة. وهناك سبب آخر يفسر لماذا يبدو أن بعض الملامح الصعبة في اللغة الإنجليزية تكتسب مبكرا، وهو أن الترتيب في الشكل المذكور أعلاه يعتمد على تحليل الاستخدامات الصحيحة في السياقات الإجبارية فقط، كما

أنه يسقط من حسابه استخدامات المورفيمات النحوية في مواضع لا ينبغي لها أن ترد فيها، كما يقول متعلم على سبيل المثال: "الفرنسا في أوروبا". وهذه القضايا دفعت بعض الباحثين إلى أن يشككوا في دقة تحليل السياقات الإجبارية بوصفه الأساس الوحيد لفهم تسلسل النمو.

وتثير بحوث اكتساب المورفيمات قضايا أخرى، ليس أقلها السؤال الذي يقول لماذا يجب أن يكون هناك ترتيب لاكتساب هذه الملامح اللغوية. ويبدو أن بعض أوجه الشبه الذي لوحظت في الدراسات المختلفة تعزى إلى استخدام مهام معينة في جمع المادة، وأن الباحثين وجدوا أن هذه المهام المختلفة تنتج نتائج مختلفة. ومع ذلك، فقد أظهر عدد من البحوث بعض التشابهات التي لا يمكن تفسيرها بأنها نتيجة إجراءات جمع المادة فقط. ففي اكتساب اللغة الأولى، لم يجد الباحثون تفسيرا واحدا لهذا الترتيب. وقد راجعت جينيفر جولدشنايدر و روبرت دي كايسر (٢٠٠١)[1] هذه البحوث وحددت عددا من المغايرات التي أسهمت في هذا الترتيب.

ولا شك أن هناك عددا من العوامل التي تؤدي دورا في هذا الترتيب منها البروز (أي سهولة ملاحظة المورفيم)، والتعقيد اللغوي (أي عدد العناصر التي يجب تتبعها)، والشفافية الدلالية (أي وضوح المعنى)، والتشابه مع اللغة الأولى، وعدد مرات التكرار في المادة اللغوية.

النفي

يتبع اكتساب متعلم اللغة الثانية للجمل المنفية مسارا يبدو متطابقا مع المراحل التي رأيناها في الفصل الأول في اكتساب اللغة الأولى. ومع ذلك، فإن متعلمي اللغة الثانية من مختلف الخلفيات اللغوية يبدون مختلفين في هذه

---

(1) Jennifer Goldschneider and Robetr DeKeyser 2001

المراحل. وقد ظهر ذلك في بحث جون شـومان (١٩٧٩)[1] عـن نـاطقين بالإسبانية يتعلمون اللغة الإنجليزية، وفي بحـث هينيـنج وودز (١٩٧٨)[2] عن ناطقين بالألمانية يتعلمون الإنجليزية.

المرحلة الأولى

توضع أداة النفي (no, not) بشكل نمطي في اللغة الإنجليزية قبل الفعل أو العنصر الذي يراد نفيه. وغالبا ما ترد في بداية الجملة لعدم وجود الفاعل.

No bicycle. I no like it. Not my friend.

ويفضل الغالب الأعم من المتعلمين كلمة "لا" في المراحـل المبكـرة، ربما لأنها أداة النفي التي يسهل سماعها وتعرفها في الكلام الذي يتعرضون له. والناطقون بالإيطالية والإسبانية قد يفضلون كلمة no لأنها مستخدمة في لغتهم، ومن ثم، فإنهم قد يظلون يستخدمون نفي المرحلة الأولى أطول مـن غيرهم نظرا لتشابهه مع لغتهم الأولى. وحتى حين ينتجون جملا منفية فـي مراحل أكثر تقدما، فإنهم قد يستخدمون نفي المرحلة الأولى حـين يكونـون تحت ضغط ما. وبهذا، قد يكون التشابه مع اللغة الأولى عاملا في بطء تقدم المتعلم خلال مرحلة kl ومعينة.

المرحلة الثانية

في هذه المرحلة، قد تتبادل كلمتا no و not مع don't. ومع ذلك، فـإن كلمة don't لا تتغير تبعا للفاعل أو العدد، أو الزمن، وقد تستخدم قبل الأفعال المساعدة مثل *can* و *should*.

(1) John Schumann, 1979

(2) Henning Wodes, 1978

He don't like it. I don't can sing.

المرحلة الثالثة

يبدأ المتعلمون يضعون أداة النفي بعد الأفعال المساعدة مثل "are" و "is" و "can". ولكنهم في هذه المرحلة لا يفهمون استخدام 'don't' فهما كاملا.

You can not go there. He was not happy. She don't like rice.

هي لا تحب الأرز. لم يكن سعيدا. لا تستطيع أن تذهب هناك.

وفي هذه المرحلة، لأن اللغة الألمانية تضع أداة النفي بعد الفعل، فإن الألمان يميلون إلى تعميم هذه القاعدة فينتجون جملا مثل:

They come not [to] home. (Sie kommen nicht nach Hause)

المرحلة الرابعة

في هذه المرحلة، تتغير do تبعا للزمن، والفاعل، والعدد، ويبدو الغالب الأعم من جمل اللغة المرحلية متطابقا مع نظام اللغة الهدف:

It doesn't work. We didn't have supper.

لم نتناول عشاءنا. لم تعمل.

ومع ذلك، يظل بعض المتعلمين يخضع كلا من الفعل والفعل المساعد معا للزمن، والفاعل، والعدد، مثل:

I didn't went there.

لم أذهب هناك.

الاستفهام

أجرى مانفرييد بينيمان (١٩٨٠)[١] وزملاؤه دراسات عن اكتساب اللغتين الإنجليزية والألمانية بوصفهما لغتين أجنبيتين. كما وصف بينيمان، وجونستون، وبريندلي (١٩٨٨)[٢] تسلسلا في اكتساب الأسئلة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من خلفيات لغوية مختلفة، وقد عرضنا نسخة معدلة من هذا التسلسل في المراحل من ١-٦ أدناه. والأمثلة مأخوذة من ناطقين بالفرنسية، وهم يلعبون لعبة يسألون فيها بعض الأسئلة للتعرف على الصورة التي يمسك بها اللاعب الآخر. وكما رأينا في حالة النفي، كان التسلسل مشابها للتسلسل في اكتساب اللغة الأولى، كما يوجد أيضا بعض التأثير الذي يعزى إلى اللغة الأولى.

المرحلة الأولى

كلمات مفردة، صيغ ثابتة، أو أجزاء من جمل

كلب؟ Dog?

أربعة أطفال؟ Four Children?

المرحلة الثانية

ترتيب الكلمات كما في الجمل الخبرية، بلا قلب[٣]، ولا تقديم.

It's a monster in the right corner?

هو وحش في الركن الأيمن؟

---

(1) Manfred Pienemann, 1980

(2) Pienemann, Johnston, Brindley, 1988

(٣) القلب يعني عكس ترتيب الفعل والفاعل، فيقدم الفعل على الفاعل لصياغة السؤال.

The boy throws the shoes?

يرمي الولد الحذاء؟

والجمل الخبرية مع نغمة عالية أمر عادي مع الأسئلة التي يجاب عنها بـــ نعم أو لا في اللغة الفرنسية المنطوقة، والمتحدثون بالفرنسية قد يظنـــون أن الأمر في الإنجليزية كما هو في الفرنسية ولا داعي للقلب.

المرحلة الثالثة

التقديم: تقديم do، وتقديم -wh، وعدم القلب، وتقديم عناصر أخرى

Do you have a shoes on your picture?

هل هناك أحذية في صورتك؟

Where the children are playing?

أين يلعب الأطفال؟

Does in the picture there is four astronauts?

هل هناك أربعة رواد فضاء في صورتك؟

Is the picture has two planets on top?

هل في أعلى الصورة كوكبان؟

في اللغة الفرنسية أدوات ثابتة توضع قبل الجملة الخبرية لتحولها إلى سؤال، مثل:

'est-ce que'. فعلى سبيل المثـــال، الجملـــة الخبريـــة: Jean aime le cinema (جون يحب الأفلام)، تتحول إلى سؤال كالتالي: 'East-ce que Jean aime le cinema? (أصحيح أن جون يحب الأفلام؟). ومن ثم، قـــد يظـــن

المتكلم الفرنسي أن do أو does أدوات ثابتة كما في الفرنسية ويستمرون في إنتاج الأسئلة الخاصة بالمرحلة الثالثة لبعض الوقت.

المرحلة الرابعة

القلب باستخدام -wh + فعل رابط: الأسئلة التي يجاب عنها بـــ نعم/لا وبعض الأفعال المساعدة.

Where is the sun?

أين الشمس؟

Is there a fish in the water?

أهناك سمكة في الماء؟

قد يستنبط الناطقون بالألمانية في المرحلـــة الرابعـــة أنـــه إن كانـــت الإنجليزية تستخدم قلب ترتيب الفاعل والفعل المساعد، فإنها قد تسمح بـــذلك مع الفاعل والفعل الأساسي، كما تفعل الألمانية، مما يؤدي بهم إلـــى تكـــوين أسئلة مثل: ?Like you baseball (magst du baseball)، (تحب البيسبول؟)

المرحلة الخامسة

القلب في الأسئلة المصدرة بـــ -wh مع كل من الفعل المساعد والفعل الأساسي.

How do you say proche?

كيف تقول porche؟

What's the boy doing?

ماذا يفعل الولد؟

المتعلمون الناطقون بالفرنسية قد يواجهون بعض الصعوبات في استخدام أسئلة المرحلة الخامسة التي يكون الفاعل فيها اسما وليس ضميرا. فهم قد يقولون (وقد يقبلون التركيب على أنه صحيح نحويا):

Why do you like chocolate?

ولكنهم لا يقبلون

Why do children like chocolate?

ذلك أن الفرنسية لا تقبل القلب مع الفاعل حين يكون اسما.

المرحلة السادسة

أسئلة معقدة.

الأسئلة التقريرية: It's better, isn't it?

هذا أفضل، أليس كذلك؟

الأسئلة المنفية: Why can't you go?

لم لا تستطيع أن تذهب؟

الأسئلة المطمورة: Can you tell me what the date is today?

أيمكنك أن تخبرني ما تاريخ اليوم؟

كان ترتيب الأسئلة التطوري عند بينيمان أساسا لعدد من الدراسات، سنناقش بعضها في الفصل السادس. وقد أنجزت أليسون ماكيي وزملاؤها بعض هذه الدراسات، وقدمت البيانات المذكورة في الجدول ٤,١. والأمثلة

مأخوذة من ثلاثة يابانيين يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية كانوا يتحاورون مع ناطق أصلي بالإنجليزية في مهمة "حدد الفروق". في هذه المهمة يمسك المتعلمون بصور متشابهة ولكنها ليست متطابقة، ثم يسأل بعضهم بعضا أسئلة تساعدهم على تعرف الفروق بين هذه الصور. ومن الملاحظ أن الوصول إلى مرحلة أعلى لا يعني دائما أن المتعلمين تقل أخطاؤهم.

بناء على معلومات تسلسل التطور في اكتساب الأسئلة في المراحل المختلفة، ضع دائرة حول مرحلة التطور التي تراها مناسبة لصيغة كل سؤال. اقرأ أسئلة كل متعلم قبل أن تبدأ.

المتعلم ١

١	Where is he going and what is he doing? أين هو ذاهب وماذا يفعل؟	١	٢	٣	٤	٥	٦
٢	Is the room his room? أهذه الحجرة حجرته؟	١	٢	٣	٤	٥	٦
٣	Is he taking out his skate board? أهو يخرج زلاجته؟	١	٢	٣	٤	٥	٦
٤	What is he thinking? فيم يفكر؟	١	٢	٣	٤	٥	٦
٥	The girl, what do you, what does she do, what is she doing? الفتاة، ماذا أنت، ماذا تفعل هي، ماذا هي فاعلة؟	١	٢	٣	٤	٥	٦

المتعلم ٢

١	Are they buying some things? أهم يشترون شيئا؟	١	٢	٣	٤	٥	٦
٢	Is they bought present? ألحضروا هدية؟	١	٢	٣	٤	٥	٦
٣	Is they're retirement people? أهم أناس متقاعدون؟	١	٢	٣	٤	٥	٦
٤	Is this perfume or ….. I don't know أهذا عطر أم ….. لا أعرف	١	٢	٣	٤	٥	٦
٥	And it is necktie? وهذه رابطة عنق؟	١	٢	٣	٤	٥	٦

المتعلم ٣

١	Are there any shuttle? Space shuttle? أهناك أية مركبة، مركبة فضاء؟	١	٢	٣	٤	٥	٦
٢	Inside. Is there any girl? أهناك أية فتيات في الداخل؟	١	٢	٣	٤	٥	٦
٣	You don't see? ماذا ترى؟	١	٢	٣	٤	٥	٦
٤	What are, what the people wearing? ماذا، ماذا يرتدي الناس؟	١	٢	٣	٤	٥	٦
٥	And they are carrying pink box? هل يحملون صناديق قرنفلية اللون؟	١	٢	٣	٤	٥	٦

دليل الإجابة

المتعلم ١: الأسئلة ١ و ٤ و ٥ تنتمي للمرحلة الخامسة، والسؤال الخامس مثير للاهتمام لأن المتعلم يصحح نفسه، موحيا بأن المرحلة الخامسة لا تزال مستوى يحتاج إلى بذل مزيد من الجهد. والسؤالان ٢ و ٣ ينتميان إلى المرحلة الرابعة.

المتعلم ٢: السؤالان ٦ و ٩ قد ينتميان إلى المرحلة الرابعة. وكون أن السؤالين ٨ و ٧ ينتميان إلى المرحلة الثالثة يوحي بأن هذا المتعلم لم ينتقل من مرحلة التقديم إلى القلب، خاصة أن السؤال ١٠ ينتمي إلى المرحلة الثانية.

المتعلم ٣: السؤالان ١١ و ١٢ ينتميان إلى المرحلة الرابعة، والسؤالان ١٣ و ١٥ ينتميان إلى المرحلة الثانية، أما السؤال ١٤ فيظهر أن المتعلم كان على وشك أن ينتقل إلى المرحلة الخامسة، ثم تراجع إلى المرحلة الثالثة.

الجدول ٤,١ أسئلة ناطق باليابانية يتعلم اللغة الإنجليزية

ضمائر الملكية

روقب تطور تسلسل ضمائر الملكية في اللغة الإنجليزية في لغة بعض الفرنسيين والإسبان المرحلية. واختيار أي من his أو her أو its في اللغة الإنجليزية يحدده النوع (الجنس) الطبيعي للمالك. أما في الفرنسية والإسبانية، فإن الشكل الصحيح لضمير الملكية يحدده النوع النحوي للشيء أو الشخص المملوك. ويمكن أن نوضح هذا في الترجمة التالية:

Sa mere	أمه أو أمها
Son chien	كلبه أو كلبها
Scs enfants	أطفاله أو أطفالها

لا حظ أنه حين يكون الشيء المملوك عضوا من أعضاء الجسد، فإن الفرنسية عادة ما تستعمل أداة تعريف بدلا من ضمير الملكية.

Il s'est cassé le baars كسر الذراع

درست جوانا هوايت (١٩٩٨)[1] اكتساب ضمائر الملكية عند متعلمين ناطقين بالفرنسية، وعدلت تسلسل التطور الذي كان قد قدمه هلموت زوبل (١٩٨٤)، ووجدت ثماني خطوات في التسلسل، ولكنها يمكن أن تجمع في أربع مراحل أساسية. والأمثلة المذكورة في المراحل ١-٤ أدناه مأخوذة من متعلمين ناطقين بالفرنسية يتعلمون الإنجليزية، وهم يصفون رسما كاريكاتوريا يصف أحداثا وتفاعلات عائلية.

المرحلة الأولى: ما قبل الظهور

لا تظهر الضمائر his أو her. وتستخدم أداة التعريف أو ضمير ملكية المخاطب مع الفاعل، والنوع، والعدد على اختلافها.

The little boy play with the bicycle.

الولد الصغير يلعب بالدراجة (بدراجته).

He have band-aid on the arm, the leg, the stomach.

هناك ضمادات على اليد، والرجل، والبطن.

This boy cry in the arm of your mother.

يبكي الولد في ذراع أمك.

There is one girl talk with your dad.

هناك فتاة واحدة تتحدث مع أبيك.

---

(1) Joanna White, 1998

المرحلة الثانية: الظهور

يظهر ضمير الملكية 'his' أو 'her'، مـــع تفـــضيل شـــديد لاســـتخدام أحدهما فقط.

The mother is dressing her little boy. and she puts her clothes, her pants, her coat. and then she finishes.

الأم تلبس صغيرها، فتلبس ملابسها، وسروالها، ومعطفها، ثم تنتهي.

The girl making hisself beautiful. She put the make-up on his hand. on his head, and his father is surprise.

البنت تجمل نفسه، وتضع الماكياج على يده، وعلى رأسه، وأبوه يفاجأ.

المرحلة الثالثة: ما بعد الظهور

يجري التفريق بين استخدام ضمائر المذكر، وضمائر المؤنث، ولكن لا يحدث ذلك إن كان الشيء المملوك ليس له نوع طبيعي.

The girl fell on her bicycle. She look his father and cry.

تقع البنت من على دراجتها، وتنظر إلى أبيه وتبكي.

The dad put her little girl on his shoulder, and after, on his back

الأب يضع ابنتها الصغيرة على كتفه، وبعد ذلك، على ظهره.

المرحلة الرابعة

استخدام ضمائر الملكية للغائب المذكر والمؤنث اســتخداما صــحيحا في كل السياقات بما في ذلك النوع الطبيعي وأعضاء الجسم.

The little girl with her ad play together. And the dad take his girl on his shoulder and he hurt his back.

البنت الصغيرة وأبوها يلعبان معا. والأب يضع ابنته على كتفه ويؤلم ظهره.

أما الناطقون بالإنجليزية الذين يتعلمون الفرنسية أو غيرها فيتخذون من النوع النحوي أساسا لاختيار ضمائر الملكية، كما يتعلمون طريقة جديدة لتحديد نوع ضمير الملكية. والحق أن تعلم النوع النحوي لكل اسم يزيد من العبء التعليمي.

جمل الصلة

يكتسب متعلمو اللغة الثانية في بادئ الأمر جمل الصلة التي تشير إلى أسماء في موقع الفاعل أو المفعول المباشر، وبعد ذلك- وفي بعض الأحيان لا يحدث أبدا- يتعلمون استخدامها لوصف أسماء في مواقع أخرى في الجملة (المفعول غير المباشر، أو الاسم المسبوق بحرف جر مثلا). والجدول ٤,٢ يعرض الأنماط التي لوحظت في اكتساب جمل الصلة. وهذه الأنماط يشار إليها باسم "تدرج إمكانية الوصول"[١] لأنها تعكس السهولة الواضحة التي يتوصل بها المتعلمون إلى اكتساب تراكيب معينة في اللغة الهدف.

لم توعز البحوث حول لغة الطفل بدراسة جملة الصلة، على خلاف دراسة المورفيمات النحوية، والنفي، والأسئلة. ولكنها جاءت من أنماط وجدت في دراسات عن لغات كثيرة في العالم أجراها برنارد كومري وإدوارد كينان (١٩٧٧)[٢] ووجدا أن اللغات التي تشتمل على بنى في قاع

---

(1) Accessibility hierarchy.

(2) Edward Keenan and Bernard Cmrie, 1977

القائمة في الجدول ٤,٢ تشتمل عليها نفسها في أعلاها، والعكس غير صحيح. وقد أظهرت الدراسات التي أجرتها سوزان جاس (١٩٨٢)(١) وآخرون أنه إن استطاع المتعلم أن يستخدم إحدى البنى الواردة في أسفل القائمة، فإنه قد يستطيع أن يستخدم البنى الواردة قبلها في القائمة. وفي المقابل،فإن المتعلم الذي يستطيع أن يكوّن جملا فيها جملة صلة في موقع الفاعل أو المفعول المباشر(التي هي على رأس القائمة)، لن يكون قادرا بالضرورة على استعمال جملة الصلة في المواقع الأخرى أسفل القائمة.

الوظيفة النحوية	جملة الصلة
الفاعل	The girl who was sick went home الفتاة التي كانت مريضة ذهبت إلى بيتها
المفعول المباشر	The girl who I saw was pretty (استخدم ضمير الفاعل بدلا من ضمير المفعول المباشر)
المفعول غير المباشر	The girl who I gave the present to was absent (استخدم ضمير الفاعل بدلا من ضمير المفعول غير المباشر)
مسبوقة بحرف جر	I found the book that John was talking about وجدت الصندوق الذي كان جون يأخذه إلى المنزل
ضمير ملكية	I know the girl whose father died أعرف الفتاة التي مات أبوها
أفعل التفضيل	The person who John is taller than is Mary الشخص الذي جون أطول منه هو ماري

الجدول ٤,٢ تدرج إمكانية الوصول بالنسبة إلى جمل الصلة في اللغة الإنجليزية

(مأخوذة بتصرف من داوتي ١٩٩١).

(1) Suzan Gass, 1982

وقد لوحظت عدة أشكال من تأثير اللغة الأولى في اكتساب جمل الصلة، على الرغم من التشابه بين النمط العام الذي وجد. فقد لوحظ- أولا- أن المتعلم الذي لا يوجد في لغته الأولى نمط معين لجمل الصلة، يصعب عليه أن يتعلم هذا النمط في اللغة الإنجليزية. ثانيا، حين تختلف طريقة لغة المتعلم الأولى في بنية جمل الصلة اختلاف بينا، (مثل اللغات اليابانية والصينية حيث تسبق جملة الصلة الاسم الذي تصفه) فقد يتحاشى استخدام جمل الصلة حتى في المستويات المتقدمة من لغتهم المرحلية. ثالثا، تظهر آثار اللغة الأم في الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون. فالناطقون بالعربية- على سبيل المثال- غالبا ما يذكرون اسم الصلة والضمير الذي ينوب عنه (مثل: The man who I saw ***him*** was very angry (الرجل الذي رأيته كان غاضبا جدًا).

الإشارة إلى الماضي

راقب عدد من الباحثين ومنهم جورجن مايسل (١٩٨٧)[1] تطور القدرة على استخدام اللغة في تحديد زمن الحدث. وأظهر البحث أن المتعلمين من مختلف الخلفيات اللغوية والذين يتعلمون لغات مختلفة يتعلمون الإشارة إلى الماضي بشكل متشابه.

وعلى غرار الأطفال الصغار، يشير متعلمو اللغة المبتدئون إلى الأحداث بترتيب وقوعها، أو يذكرون زمنا أو مكانا ليعبروا عن أن الحدث وقع في الماضي.

My son come. He work in restaurant.

جاء ابني. هو يعمل في مطعم

Viet Nam. We work too hard

فيتنام. نحن نعمل بجد جدا

---

(1) Jürgen Meisel, 1987

ثم يبدأ المتعلمون بعد ذلك في إضافة مورفيم نحوي لصياغة الفعل في الزمن الماضي،على الرغم من أنه قد لا يكون المورفيم الذي تستخدمه اللغة للدلالة على هذا المعنى.

Me working long time. Now stop.

عملت وقتا طويلا. الآن توقفت

وصيغة الزمن الماضي من الأفعال غير القياسية قد تستعمل بشكل صحيح قبل أن تستعمل صيغ الأفعال القياسية.

We went to school every day. We spoke Spanish.

ذهبنا إلى المدرسة كل يوم. وتكلمنا الإسبانية.

وبعد أن يبدأوا في صياغة الزمن الماضي من الأفعال القياسية، قد يعمم المتعلمون استخدام دالة الماضي ed- أو يستخدمون صيغة خاطئة للتعبير عن الماضي، كأن يستخدموا المضارع التام بدلا من الماضي البسيط.

My sister cached a big fish.

اصطادت أختي سمكة كبيرة.

She has lived here since fifteen years.

عاشت هنا منذ خمسة عشر عاما.

وقد وجدت كاثلين باردوفي-هارلنج (٢٠٠٠)[١] وآخرون أن بعض المتعلمين يصرفون بعض الأفعال للزمن الماضي دون غيرها. فعلى سبيل المثال، بعض المتعلمين يصرفون الأفعال للزمن الماضي في جمل مثل:

---

(1) Kathleen Bardovi-Harling, 2000

I broke the vase, and my sister fixed it with glue.

كسرت الفازة، ولصقتها أختي بالصمغ.

أكثر مما يحتمل أن يفعلوا في جمل مثل:

She seemed happy last week.

بدت سعيدة الأسبوع الماضي.

My father swam in that lake.

سبح أبي في هذه البحيرة

ويبدو أن هذه الفروق تعزى إلى الجانب المعجمي، أي إلى أنواع المعاني التي تعبر عنها هذه الأفعال. ويبدو أن المتعلمين يجدون من السهل أن يصرفوا الفعل للزمن الماضي حين يعبر الفعل عن حدث يمكن تحديد نهايته بسهولة. وهذا ما يشار إليه بالمصطلح "التحقيق" أو "الإنجاز"(مثل "جريت ثلاثة أميال، أخذ أخي الأسبرين وذهب إلى السرير) أما الأفعال التي تدل على نشاط قد يستمر وقتا ما (مثل: سبحت طوال فترة بعد الظهر) أو على حالة قد تفهم على أنها دائمة (مثل: بدا سعيدا بالجلوس بجوار البحيرة) فيبدو أن المتعلمين يستخدمون معها صيغة الماضي البسيط غالبا.

وفي هذا المقام قد نجد أثرا للغة الأولى أيضا، فقد درست لاورا كولينز (٢٠٠٢)[1] مختلف أشكال الأفعال الإنجليزية التي يستخدمها الناطقون بالفرنسية، ووجدت أن الزمن الماضي الأكثر شيوعا في اللغة الفرنسية الدارجة، والذي عادة ما يكون ترجمة للزمن الماضي البسيط في الإنجليزية، يشبه في شكله الماضي التام في الإنجليزية.

(1) Laura Collins, 2002

ومن ثم، فإن المكافئ للجملة:

Yesterday he ate an apple

أكل تفاحة أمس

هو:

Hier il a mange une pomme

وكثيرا ما يعلق المعلمون على ميل الناطقين بالفرنسية إلى الإكثار من استعمال المضارع التام. وفي بحث كولينز، أكمل المتعلمون فقرة بطريق ملء الفراغات بالشكل المناسب للفعل، أما في المواضع التي يستخدم فيها الناطقون بالإنجليزية الماضي البسيط، فقد استخدم الفرنسيون الزمن التام أحيانا (إما الماضي التام، أو المضارع التام). بل إنهم استخدموا هذه الأشكال أكثر من أقرانهم من اليابانيين. ومع ذلك، فإن الفرنسيين كانوا أكثر استخداما للزمن التام للتعبير عن "الإنجاز"، أكثر من استخدامهم لها للتعبير عن "الحالة"، أو "الأنشطة". ومن ثم، دونت كولينز هذه الملاحظة "لا يبدو أن أثر [اللغة الأولى] يبطل أثر الجانب المعجمي، بل إنه يظهر معه" (ص ٨٥).

الانتقال خلال تسلسل التطور

رأينا في هذا القسم أن هناك تسلسلا منتظما ومتوقعا في اكتساب اللغة الثانية كما هي الحال في اللغة الأولى. ومع ذلك، فمن المهم أن نؤكد أن مراحل التطور ليست كالغرف المغلقة، يدلف المتعلمون فيها من حجرة إلى أخرى. و لا ينبغي للمرء عند فحص عينات لغوية من دارسين أفراد، أن يتوقع أن يجد النشاط مقصورا على مرحلة واحدة فقط، بل على العكس، فالمتعلمون في مرحلة ما قد يستخدمون جملا تنتمي إلى مرحلة أخرى. ومن ثم، فمن الأفضل أن ننظر إلى المراحل على أنها تتميز بظهور أشكال جديدة

وتكرارها بشكل متزايد، ولا نتوقع اختفاء الأشكال السابقة اختفاء تاما. وحتى حينما تظهر المراحل المتقدمة في أداء المتعلم ظهورا واضحا، فإن ظـروف التوتر والتعقيد في التفاعلات الاتصالية قد تؤدي إلى أن يتقهقر المتعلم إلـى مراحل سابقة. ولا تنس أن التقدم إلى مرحلة أعلى لا يعني دائما أن المـتعلم تقل أخطاؤه. فالمتعلم قد ينتج- على سبيل المثال- أسئلة صحيحة تنتمي إلى المرحلة الأولى أو الثالثة، ولكنها تنحصر في معرفة التقديم والتـأخير فـي ترتيب الفعل والفاعل فحسب. ذلك أن الأسئلة الصحيحة في المرحلة الأولـى ليست إلا عبارات ثابتة، وليست جملا مركبة من كلمات مرصوفة بطريقـة معينة. وفي المرحلة الثانية يكون المتعلمون قد تقدموا، بمعنى أنهم يستطيعون أن يكونوا أسئلة صحيحة، ولكن ترتيب الكلمات فيها يتطـابق مـع الجمـل الخبرية. وفي المرحلة الثالثة، تتكون الأسئلة باستخدام أداة استفهام (غالبا ما تبدأ بـ wh- أو أحد أشكال الفعل do) في بداية الجملة مع ترتيـب الجملـة الخبرية.

وهناك ملاحظة أخرى مهمة عن تسلسل التطور تتعلق بالطريقة التـي يتفاعل بها هذا التسلسل مع تأثير اللغة الأولى، وهي أن المتعلمين لا يبـدو أنهم يفترضون أنهم قادرون على نقل تراكيب لغتهم الأولى إلى اللغة الثانية. ومع ذلك، فقد لاحظ هنينج وود (١٩٧٨)[١] وهيلموت زوبل (١٩٨٠)[٢] أن المتعلمين حين يتقدمون إلى مرحلة يواجهون فيها تشابها شديدا بـين لغـتهم الأولى وأنماط لغتهم المرحلية، فإنهم قد يجدون صعوبة في التقدم إلى ما بعد هذا المستوى، وقد يعممون أنماط لغتهم الأولى، ويفضي بهـم الأمـر إلـى الوقوع في أخطاء لا يحتمل أن يقع فيها المتعلمون الآخرون.

---

(1) Henning Wode, 1978

(2) Helmut Zobl, 1980

المزيد عن تأثير اللغة الأولى

رفض الباحثون تفسير التحليل التقابلي الذي يجعل "النقل" أو "التـدخل" تفسيرا لكل صعوبات المتعلمين مع اللغة الهدف. إذ كان ذلك مبعثه الارتباط الوثيق مع نظرة الاتجاه السلوكي إلى اكتساب اللغـة. وبـرفض الاتجـاه السلوكي، رفض بعض الباحثين التحليل التقابلي أيـضا بوصـفه مـصدرا لمعلومات قيمة عن لغة المتعلم. وقد أجرى الباحثون فـي مؤسـسة العلـوم الأوربية دراسة أتاحت فرصا قيمة لفحص تأثير اللغة الأولى، فقـد تـابعوا متعلمي اللغة الكبار - الذين لم يتلق الغالب الأعم منهم تعليما نظاميـا للغـة الثانية- وهم يتعلمون إحدى اللغات الأوربية. وأجروا مقارنة بين مجموعتين من خلفيتين لغويتين مختلفتين تدرس كل منهما لغة معينة. ودرسـوا التقـدم الذي أحرزته كل مجموعة في تركيبين لغويين معينين. وفي ضوء ما أعلنه وولفجانج كلاين، وكلايف بيردو (١٩٩٣)[1]، كان هناك تشابه جوهري بين أنماط اللغة المرحلية لدى المتعلمين، على الرغم من الاختلاف الكبيـر بـين اللغتين الأولى والثانية. وكان التشابه بدرجة أعلى في المراحل المبكرة مـن اكتساب اللغة الثانية. وعلى الرغم من هذا التشابه، فلم يكن هناك شـك قـط لدى الغالب الأعم من الباحثين والمعلمين في أن المتعلمين يعتمـدون علـى معلومات من لغات أخرى وهم يحاولون فك طلاسم التعقيدات الموجودة فـي اللغة الجديدة التي يتعلمونها. وقد رأينا طرقا من طرق تفاعل اللغة الأولى مع تسلسل التطور، فعندما يصل المتعلمون إلى مراحل معينة ويدركون أوجـه التشابه مع لغتهم الأولى، فقد يبقون فيها فترة أطول (مثل طول فترة استخدام كلمة no قبل الفعل عند الناطقين بالإسبانية)، أو يضيفون مرحلة فرعية (مثل الناطقين بالألمانية عند تعلمهم صياغة الأسئلة) إلى التسلـسل، وهـذا أمـر متكرر لدى كل المتعلمين مهما تكن لغاتهم الأولى. وقد يتعلمون قاعدة مـا،

---

(1) Wolfgang Klein. Clive Perdue. 1993

ولكنهم لا يطبقونها (مثل الناطقين بالفرنسية الذين يرفضون تطبيق قاعدة القلب حين يكون الفاعل اسما لا ضميرا).

وقد تؤثر لغة المتعلم الأولى في لغته المرحلية بطرق أخرى أيضا. فظاهرة "التحاشي" التي وصفتها جاكلين شاختر (١٩٧٤) يبدو أنها تنتج عن إدراك المتعلمين أن قاعدة ما في اللغة الهدف يصعب عليهم تعلمها لاختلافها البين عن لغتهم الأولى، ومن ثم، يفضلون عدم محاولة استخدامها.

كما وجد باحثون آخرون أدلة على أن هذا البعد أو الاختلاف يخلق حساسية لدى المتعلمين، ومن ثم، يترددون في النقل من اللغة الأولى. وفي إحدى الدراسات الكاشفة عن هذا الأمر، وجد هاكان رنجبوم (١٩٨٦)[1] أن أخطاء التدخل في اللغة الإنجليزية لدى ثنائيي اللغة الناطقين بالسويدية والفنلندية كان الغالب الأعم منها يعزى إلى اللغة السويدية وليس الفنلندية. ولأن اللغتين الإنجليزية والسويدية بينهما ارتباط وثيق، ويشتركان في كثير من الخصائص، فإن السويدي الذي يتعلم الإنجليزية يتوهم أن الكلمة أو الجملة التي تصلح في اللغة السويدية تصلح أيضا في اللغة الإنجليزية. أما اللغة الفنلندية فتنتمي إلى أسرة لغوية مختلفة اختلافا تاما، ومن ثم ندر لجوء هؤلاء الدارسين إلى النقل منها، بغض النظر أكانت لغتهم الأولى هي السويدية أو الفنلندية.

ومع ذلك، فإن المخاطرة المرتبطة بإدراك هذا التشابه لها حدودها، وكما ذكرنا سابقا، يبدو أن المتعلمين يعرفون أن العبارات الثابتة والاستعارات تخص لغة دون غيرها. وفي هذا الصدد، وجد إيريك كيلرمان(١٩٨٦)[2] متعلمي الإنجليزية من الناطقين بالألمانية كثيرا ما ترددوا

---

(1) Håkan Ringbom, 1986

(2) Eric Kellerman, 1986

في قبول بعض العبارات الثابتة أو الكلمات غير المألوفة مثل " انكسرت الأمواج على الشاطئ"، ولكنهم قبلوا" كسر الكوب" مع أن هاتين الجملتين ترجمتان مباشرتان لجمل تضم الفعل الألماني "كسر".

وجانب آخر من جوانب تأثير اللغة الأولى في اكتساب اللغة الثانية، أنها تجعل من الصعب علي المتعلمين أن يلحظوا أن اللغة التي يستخدمونها تختلف عن تلك التي يستخدمها من هم أعلى منهم مستوى. وقد قدمت ليديا هوايت (١٩٩١)[1] مثالا على ذلك من موضع الظرف في اللغتين الفرنسية والإنجليزية، فكلتا اللغتين تسمح بوضع الظرف في أماكن مختلفة في الجملة البسيطة. ومع ذلك، فهناك بعض الفروق كما يظهر في الجدول ٤,٣، فالإنجليزية، وليست الفرنسية، تسمح بالترتيب فاعل + ظرف + فعل + مفعول، وتسمح الفرنسية، وليست الإنجليزية، بالترتيب فاعل + فعل + ظرف + مفعول.

فاعل – فعل – مفعول – ظرف
ظرف + فاعل + فعل + مفعول Often, Mary drinks tea Souvent, Marie boit du thé
فاعل + فعل + مفعول + ظرف Mary drinks tea often Marie boit du thé souvent

(1) Lydia White, 1991

فاعل + ظرف + فعل + مفعول Mary often drinks tea *Marie souvent boit du thé
فاعل + فعل + ظرف + مفعول *Mary drinks often tea Marie boit souvent du thé
علامة (*) تعني أن الجملة غير صحيحة نحويا.

الجدول رقم ٤,٣ موضع الظرف في اللغتين الإنجليزية و الفرنسية.

ويبدو من السهل على الناطقين بالفرنسية الذين يتعلمون الإنجليزية أن يضيفوا النمط فاعل + ظرف + فعل + مفعول إلى مخزونهم المعرفي، كما يسهل على الناطقين بالإنجليزية الذين يتعلمون الفرنسية أن يضيفوا النمط فاعل + فعل + ظرف + مفعول إلى مخزونهم أيضا، ولكن كليهما يجد صعوبة في التخلص من النمط الموجود في لغتهم الذي لا يرد في اللغة الهدف. ومع ذلك، فإن الناطقين بالإنجليزية الذين يتعلمون الفرنسية يقبلون النمط فاعل + ظرف + فعل + مفعول بوصفه صحيحا نحويا، والناطقون بالفرنسية الذين يتعلمون الإنجليزية يقبلون النمط فاعل + فعل + ظرف + مفعول بوصفه صحيحا نحويا. وكما أشرنا سابقا، من الصعب أن تلاحظ أن هناك شيئا غير موجود في المادة اللغوية، خاصة عندما تبدو ترجمته صحيحة، وأن عدم وجوده لا يعوق الاتصال.

وهناك أنماط في تطور النحو والصرف تتشابه لدى كل المتعلمين من مختلف الخلفيات اللغوية. والدليل على وجود هذه الأنماط يأتي من دراسات أجريت على المتعلمين الذين تعلموا خارج قاعة الدرس. فقد حدد جورجن مايزل، وهارالد كلاشين، ومانفريد بينيمان (١٩٨١)[1] تسلسلات تطورية في اكتساب الألمانية لدى ناطقين بعدة لغات رومانسية لم يتلقوا تعليما نظاميا. ثم أظهرت البحوث التالية أن المتعلمين الذين يتلقون تعليما نظاميا ظهرت في لغتهم التسلسلات التطورية وأنماط الأخطاء ذاتها. كما وجد بينيمان (١٩٨٨)[2] أن اللغة المرحلية لدى الناطقين بالإنجليزية الذين لم يتعرضوا للغة الألمانية إلا في قاعات الجامعة في أستراليا تحتوي على أنماط موجودة في لغة الذين لم يتعرضوا لها في قاعات الدرس. وسوف نناقش في الفصل السادس دراسات أخرى عرضت لدراسة أثر التعليم النظامي في تسلسلات التطور.

وقد صقل فهمنا لتأثير اللغة الأولى في اللغة الثانية في العقود الأخيرة. فالاتجاهات الراهنة في تطور اللغة الثانية تؤكد التفاعل بين اللغة الأولى (أو اللغات التي سبق تعلمها)، والمعالجات المعرفية، وعينات اللغة الهدف التي يتعامل معها المتعلم. وقد أظهرت المراجعات المكثفة التي أجراها تيرينس أولدين (١٩٨٩، و٢٠٠٣)[3] أن تعقيد هذه العلاقة أدى إلى ظهور عشرات البحوث، مع ذلك، فهناك كثير من الأسئلة لا تزال بلا إجابة.

ركز هذا الفصل - حتى الآن - على اكتساب الصرف والتراكيب في اللغة الثانية. وننتقل الآن إلى دراسة تعلم مكونات أخرى مهمة في القدرة الاتصالية: المفردات، والتداولية، والنطق.

---

(1) Jürgen Meisel, Harald Clashen, and Manfred Pienemann, 1981

(2) Pienemann, 1988

(3) Terence Oldin, 1989, 2003

المفردات

وصف بول ميارا في عام ١٩٨٠ المفردات بأنها "الجانب المهمل في تعليم اللغات". إذ كان الباحثون في السبعينيات وأوائل الثمانينيات منجذبين إلى التراكيب والصرف بسبب ما بدا من أن أنماط الأخطاء في هذين الجانبين قد تكشف شيئا مشتركا في كل اللغات وفي اكتساب اللغة. ولكن ما اشد اختلاف الموقف الآن. ففي الوقت الذي كان ميارا يعلق على حالة هذا الإهمال، انبثقت البحوث بكم هائل عن تعلم المفردات، وأصبح اكتساب المفردات أحد أكثر مجالات البحوث نشاطا في اكتساب اللغة الثانية.

وبدت أهمية المفردات واضحة لكثير من الباحثين، ذلك أنه لوحظ دائما أننا نستطيع أن نتواصل باستخدام كلمات ليست موضوعة في مكانها الصحيح، وغير منطوقة جيدا، وليس بها المورفيمات النحوية الصحيحة، ولكن هذا الاتصال ينقطع إن لم نستخدم الكلمات الصحيحة. وعلى الرغم من أن الدوران حول المعنى والإيماءات الجسدية تعوض ذلك أحيانا، فإنه لا يمكن أن نقلل من قيمة الكلمات.

والتحدي الذي يمثله اكتساب قدر كاف من المفردات من أجل اتصال ناجح في مختلف المواقف كان محورا لنشاط كثير من البحوث الراهنة. ذلك أن كل لغة لديها كم هائل من المفردات، فالإنجليزية التي بنت ثروتها اللفظية من مصادر متنوعة من اللغات، تقدر مفرداتها بعدد يتراوح بين مائة ألف إلى مليون كلمة، اعتمادا على طريقة عد الكلمات. فبعض الناس- على سبيل المثال- يعدون كلمة "يدرس"، و"مدرس"، و"تدريس"، و"درّس" كلمات مستقلة، في حين يعدها بعضهم أشكالا لجذر واحد مشتقة منه.

والمثقف الإنجليزي يعتقد أنه يعرف على الأقل عشرين ألف كلمة، ومن حسن الحظ، أن المحادثات اليومية تتطلب عددا أقل من ذلك كثيرا، قد يصل أحيانا إلى ألفي كلمة. وبالمثل، في الصينية واليابانية عشرات الألوف من الرموز الكتابية، الغالب الأعم منها يندر استخدامه، ويمكن قراءة النصوص غير المتخصصة بمعرفة ألفي رمز فقط. ومع ذلك، فإن اكتساب المفردات الأساسية يعد إنجازا مذكورا لمتعلم اللغة الثانية.

والأطفال- كما رأينا في الفصل الأول- يتعلمون آلاف الكلمات في لغاتهم الأولى دون مجهود يذكر. غير أن مهمة تعلم عدد كبير من المفردات أمر يختلف كثيرا لدى متعلمي اللغة الثانية، وأحد أسباب ذلك أنهم قد لا يتعرضون إلا لعينة محدودة من اللغة. كما أن السياق الذي يتعلمون فيه هذه المفردات قد لا يساعدهم على تعلمها على خلاف السياق الذي يساعد الطفل على تعلم ألف مفردة أو ألفين في لغته. أما إن كانوا أطفالا كبارا أو بالغين، فإن الكلمات التي يتعرضون لها قد تكون أصعب، وقد تشير إلى معان لا يمكن تخمينها بسهولة من السياق. فقد تقرر أنه كي تستطيع أن تخمن كلمة ما في سياق واضح، فإنك تحتاج إلى أن تعرف معاني كل الكلمات الأخرى في النص، وهذا أمر نادر لمتعلمي اللغة الثانية في كل مراحل اكتسابهم. وعلى الرغم من الألفين أو الثلاثة آلاف كلمة الأكثر شيوعا في اللغة الإنجليزية تمثل من ٨٠ إلى ٩٠ بالمائة من النصوص غير المتخصصة، فإن الكلمات قليلة الشيوع لا بد منها لفهم كثير من الأشياء التي نراها أو نسمعها. فعلى سبيل المثال، قد لا نفهم مقالا في جريدة عن قضية تنظرها إحدى المحاكم ما لم نعرف كلمات مثل 'testimony' "شهادة"، و'alleged' "ادعى"، و'accomplice' "شريك في جريمة".

وأول خطوة في معرفة معنى الكلمة أن ندرك أنها كلمة. وقد وضع ميارا وزملاؤه 2005b[١] اختبارات أفادت من هذه الحقيقة. بعض هذه الاختبارات يأخذ شكل قوائم من الكلمات البسيطة، ويطلب من المتعلمين أن يكتبوا "نعم" أو "لا" ليظهروا هل يعرفون هذه الكلمات أم لا. وبعض القوائم تحتوي على كلمات تبدو كأنها كلمات إنجليزية في حين أنها ليست كذلك. ويقدر عدد الكلمات التي يعرفها المتعلم بعد إزالة الحالات الناتجة عن التخمين باستخدام معامل يأخذ في حسبانه عدد الوحدات التي هي ليست كلمات والتي اختارها المتعلم. وهذا الإجراء البسيط أكثر فعالية مما قد يبدو. ويمكن استخدام قائمة معدة إعدادا جيدا لتقدير حجم المفردات عند المتعلمين، وحتى المتقدمين منهم. فعلى سبيل المثال، عند عرض هذه القائمة (frolip, laggy, scrule, albeit) على متحدث متمكن من اللغة الإنجليزية، فإنه قد يعرف أن هذه الكلمات تضم كلمة إنجليزية واحدة، وهي (albeit) وهي كلمة نادرة وغريبة. وعلى الجانب الآخر، قد لا يتعرف متحدث متمكن من الإنجليزية أية كلمة من هذه الكلمات (gonion, micelle, lairage, throstle). وحتى قاموس الحاسوب الخاص بنا رفض ثلاثة من هذه الكلمات على أنها ليست إنجليزية، في حين أنها كلها كلمات إنجليزية أصيلة.

ومن بين العوامل التي تيسر تعلم مفردات جديدة لمتعلمي اللغة الثانية هو تكرار رؤية الكلمات، وسماعها، وفهمها. وقد راجع بول ناشون (٢٠٠١)[٢] عددا من الدراسات تقول إن المتعلم يحتاج إلى أن يتعامل مع المفردة مرات كثيرة في سياقات مفهومة كي تثبت في ذاكرته. وعدد هذه المرات يصل في بعض الدراسات إلى ست عشرة مرة، وقد يزيد عدد هذه المرات حتى يمكن للمتعلم أن يستدعي الكلمة سريعا في حديثه، أو أن يفهمها

---

(1) Meara, P. ,2005b

(2) Paul Nation, 2001

مباشرة حين ترد في سياق جديد. والقدرة على فهم أكثر الكلمات دون تركيز أمر ضروري للقراءة بطلاقة أو التحدث بطلاقة.

ومع ذلك، فالتكرار ليس العامل الوحيد الذي يحدد مدى سهولة تعلم الكلمات. تأمل الكلمات في القائمتين ١ و ٢. ما الكلمات التي تتوقع من مبتدئ يتعلم الإنجليزية أن يتعرفها ويفهمها؟

القائمة ١	القائمة ٢	القائمة٣
صديق	هامبورجر	حكومة
أكثر	كوكاكولا	مسؤولية
مدينة	تي شيرت	معجم
كتاب	ووكمان	أولي
صيد	تاكسي	متميز
يغني	بيتزا	وصف
صندوق	فندق (أوتيل)	تعبير
ابتسامة	دولار	دولي
عين	إنترنت	إعداد
ليلة	ديسكو	نشاط

كل الكلمات في القائمة ١ تبدو سهلة، لأنها كلمات بسيطة مركبة من مقطع واحد، وتشير إلى أشياء أو أحداث يمكن تصويرها بيسر. كما أنها كلمات شائعة في الإنجليزية، ومدرجة ضمن الألف كلمة الأكثر شيوعا في الإنجليزية. ومع ذلك، فيحتمل ألا يعرفها المتعلمون الذين لم يسبق لهم تعلم

الإنجليزية أو التعرض لها خارج قاعة الدرس. وفضلا عن ذلك، ليس في الشكل المكتوب لهذه الكلمات ولا في نطقها ما يوحي بمعناها. وإن كان على الطلاب أن يتعلموها، فإنهم لا بد أن يروها ويسمعوها ويربطوها بمعناها عدة مرات قبل أن تثبت لديهم.

وعلى الجانب الآخر. فإن بعض المتعلمين الذين لم يسبق لهم أن درسوا الإنجليزية قد يعرفون معاني الكلمات في القائمة ٢، لأنها جزء من المفردات الدولية. ذلك أن زيادة الاتصال الدوليأدى إلى أن لغات كثيرة اقترضت كلمات من لغات أخرى. وقد يفاجأ المتعلمون في مختلف دول العالم بأن هناك كلمات كثيرة يعرفونها في اللغة التي يحاولون تعلمها.

أما الكلمات في القائمة ٣. فإنها تبدو صعبة. فهي طويلة نوعا ما، وصعب شرحها، وقليلة الاستعمال في اللغة.ومع ذلك، فإن كثيرا من المتعلمين "يعرفونها" من النظر إليها، أو يتعلمونها من أول تعرض لها. ذلك أن هذه الكلمات تشبه مكافئاتها في الترجمة إلى لغات أخرى، وليس ذلك مقصورا على اللغات الرومانسية التي تنحدر من الأصل اللاتيني. والكلمات التي تبدو متشابهة وتحمل المعنى نفسه في لغتين تسمى "كلمات شقيقة"[(١)].

ومن ثم، فإن الطلاب حين يتعلمون لغة جديدة لا يكون تكرار الكلمات هو العامل الوحيد في سهولة الوصول إليها. بل إن وجود كلمات شقيقة وكلمات مقترضة من العوامل المفيدة في تطوير المفردات أيضا.

وعلى الجانب الآخر، قد يواجه الطلاب صعوبات معينة في الكلمات التي تبدو متشابهة في اللغتين ولكن معانيها مختلفة. إذ إن أصولها قد تكون مختلفة، أو إنها تطورت من أصل واحد على نسق مختلف. فالفعل الإنجليزي

---

(1) Cognate words.

"demand" (يتطلب)على سبيل المثال، يختلف معناه عن معنى قريبه الفرنسي "demander" الذي يعني "يطلب أو يسأل سؤالا" مع أنهما انحدرا من أصل لاتيني واحد.

ولا ينبغي للمعلمين أن يفترضوا أن المتعلمين سوف يتعرفون دائما على الأفعال المقترضة أو الشقيقة في اللغة الثانية. ذلك أن بعضها متطابق في الشكل والمعنى، في حين أن بعضها الآخر يقتضي معرفة بالعلاقة بين أنماط الهجاء في اللغتين (مثل كلمتي water و wasser (ماء) في الإنجليزية والألمانية). وحتى مع اختلاف أشكال الهجاء، فإنه يسهل التعرف على الكلمات في شكلها المكتوب أكثر من التعرف عليها في شكلها المسموع، والمتعلمون قد يحتاجون إلى بعض التوجيه للتعرف عليها، كما يوضحه السؤال التالي الذي وجهه طفل في الثامنة في ملعب الهوكي:

Hécoach, comment on dit coach en anglais?

يا مدرب، كيف تقول "مدرب" باللغة الإنجليزية(*)؟

ولعل الناطق بالإنجليزية يدرك بعد قليل من التفكير أنه يعرف الكلمات التي تستخدم في المطعم الياباني "Sushi , Bisusteki"

ويقول بعض منظري اللغة الثانية إن متعلمي اللغة الثانية يشبهون الأطفال الذين يتعلمون لغتهم الأولى في أنهم يمكنهم أن يتعلموا قدرا كبيرا من المفردات بقدر يسير من الجهد. ويؤكد ستيفن كراشين (١٩٨٥، ١٩٨٩)[1] أن أفضل مصدر لنمو المفردات هو القراءة من أجل المتعة. ولاشك أن القراءة تعد مصدرا مهما لتنمية المفردات لدى متعلم اللغة الثانية

(*)(لاحظ أن كلمة "مدرب" لا تختلف في الإنجليزية عنها في الفرنسية- المترجم).
(1) Steephen Krashen. 1985. 1989.

ولمتعلم اللغة الأولى أيضا. ومع ذلك، فهناك بعض المشكلات النابعة من فكرة أن تنمية المفردات من خلال القراءة يتطلب بعض الجهد، فقد أظهر بهاتيا لاوفر (١٩٩٢)[1] وآخرون أنه يصعب أن تستنبط معاني الكلمات الجديدة إلا إن كنت تعرف معنى ٩٥% على الأقل من مجموع كلمات النص. وفضلا عن ذلك، فالمتعلمون كما رأينا يحتاجون عادة إلى أن يتعاملوا مع الكلمة عدة مرات بما يكفي لتذكرها عندما ترد في سياقات جديدة، أو عندما يحتاجون إلى استخدامها في الحديث والكتابة. وقد أظهر دي جاردنر (٢٠٠٤)[2]- كما رأينا في الفصل الأول- أن بعض المفردات التي ترد في القصص نادرة الاستعمال. ومن ثم، فالمتعلمون الذين يقرءون كثيرا من الروايات يتعلمون مفردات يندر أن تتاح لهم فرصة لاستخدامها في حياتهم الأكاديمية. وتؤكد الدراسات التي أجريت على تعلم المفردات عن طريق القراءة دون جهد تعليمي، أن بعض اللغة- بما في ذلك المفردات- يمكن تعلمه دون تعليم مباشر. (انظر الفصل السادس). وعلى الجانب الآخر، قدم يان هاستين، وبهاتيا لاوفر (٢٠٠١)[3] دليلا على أن تنمية المفردات تكون أكثر نجاحا عندما ينخرط المتعلمون في نشاطات تتطلب أن يتعاملوا مع الكلمات الجديدة تعاملا متأنيا، وأن يستخدموها فيما ينتجون من مهمات. ووجدت إيزابيلا كوجيس - سابو، وباتسي لايتباون (١٩٩٩)[4] أن بذل الجهد واستخدام استراتيجيات تعلم جيدة، مثل التدوين في مذكرة، والبحث عن الكلمات في قاموس، ومراجعة ما سبق تعلمه، أدى إلى تنمية المفردات بشكل أفضل.

---

(1) Bhatia Laufer. 1992

(2) Dee Gardner. 2004.

(3) Jan Hulstijn and Bhatia Laufer. 2001.

(4) Izabella Kojic-Sabo. and Patsy Lightbown. 1999.

وحتى مع التعليم والاستراتيجيات الجيدة، فإن الأمر محبط. ماذا يعني أن تعرف كلمة؟ أو أن تستوعب المعنى العام في سياق مألوف؟ أو أن تقدم تعريفات أو مكافئا للترجمة؟ أو أن تعرف مكوناتها أو أصلها التاريخي؟ أو أن تستخدمها في إكمال جملة؟ أو أن تكوِّن بها جملة جديدة؟ أو أن تستخدمها استخداما مجازيا؟ أو أن تفهم مزحة تستخدم الكلمة بشكلها ولكن بمعنى مختلف؟ إن متعلم اللغة الثانية لأغراض أكاديمية يجب أن يتعلم كيف يفعل كل هذه الأشياء.

التداولية

التداولية تعني دراسة كيفية استخدام اللغة في التعبير عن أشياء مثل الصراحة، والأدب، والاحترام. ذلك أن المتعلم حتى إن اكتسب ٥٠٠٠ كلمة، وقدرا جيدا من النحو والصرف في اللغة الهدف، فإنه سوف سيظل يواجه مشكلات في استخدام اللغة. إذ إنه يحتاج أيضا إلى أن يكتسب مهارات تفسير الأوامر، وأن يتجاوب بأدب مع المجاملات أو الاعتذارات، وأن يتعرف على المزاح وإدارة الحوار. كما أنه يتعين أن يعرف المعاني المتعددة التي يمكن أن تكون للجملة الواحدة في مواقف مختلفة. فكر في الطرق المتعددة التي يمكن أن يفسر بها المرء سؤالا بسيطا مثل: Is that your dog? (أهذا كلبك؟) فهي قد تعني التعبير عن الإعجاب بحيوان جذاب، وقد تعني أمرا حاسما بإخراج الكلب من محل الزهور. فمعنى السؤال الأساسي قد يتغير بتغير طريق نطقه. وقد نفترض- على سبيل المثال- أن العلاقة بين المتكلم والسامع مختلفة جدا حين نسمع: "أعطني الكتاب"، و "أود لو سمحت أن آخذ الكتاب بعد أن تفرغ منه".

إن دراسة كيف يطور متعلم اللغة الثانية قدرته على التعبير عن نواياه وما يعنيه باستخدام طرائق متنوعة من الحديث (مثل: الطلب، الرفض، الاعتذار، إلخ.) يطلق عليها "تداولية اللغة المرحلية" (باردوفي-هارليج ١٩٩٩)[١]. وقد ركز كثير من البحوث في هذا المجال لوقت طويل على استخدام المتعلم للملامح التداولية. فقد أجريت دراسات لوصف الطرق التي عبر بها المتعلمون عن الدعوة والاعتذار في ضوء مستويات تمكنهم أو خلفية لغتهم الأولى. ودرست دراسات أخرى قدرة المتعلم على أن يفهم ويعي الملامح التداولية في اللغة الثانية، وقدرته على الحكم على مدى ملاءمة طلب ما أو عدم ملاءمته في سياق محدد.

ومنذ بداية تسعينيات القرن الماضي، أجري المزيد من البحوث التي درست اكتساب القدرة التداولية في اللغة الثانية، وكان من بينها دراسات طولية وتقاطعية وصفت اكتساب عدد من المواقف التداولية، وكان "الطلب" واحدا من المواقف التي نالت كثيرا من الاهتمام، ذلك أن الطلب أو الأمر من بين الملامح التداولية الجديرة بالبحث، لأن هناك كثيرا من الطرق الواضحة التي تعبر بها اللغات المختلفة عن الطلب، وفروقا بين طرق التعبير عنها عبر اللغات والثقافات.

وفي مراجعة للدراسات الطولية والتقاطعية التي أجريت عن اكتساب الطلب في اللغة الإنجليزية، حددت جابرييل كاسبر، وكينيث روز (٢٠٠٢)[٢] سلسلة من خمس مراحل لاكتساب الطلب، تتميز المرحلة الأولى منها بأن اللغة فيها محدودة جدا وتتسم بالنقص والاعتماد على السياق اعتمادا كبيرا. وتضم المرحلة الثانية عبارات أساسية محفوظة وعبارات الطلب الشائعة.

---

(1) Bardovi-Harlig, 1999.

(2) Gabriele Kasper. and Kenneth Rose. 2002.

وتتسم المرحلة الثالثة بدرجة أقل من استخدام العبارات الثابتة، ومزيد من الكلام الإبداعي، وبعض الطلبات المهذبة. وتحتوي المرحلة الرابعة على مزيد من اللغة المعقدة، ومزيد من استخدام الطلبات المهذبة، وخاصة عبارات التأييد. أما المرحلة الخامسة فتتميز بمزيد من تهذيب الطلب. وقد أوردنا المراحل الخمس، وخصائصها، وأمثلتها فيما يلي.

المرحلة ١: ما قبل الأساسي

تعتمد على السياق اعتمادا كبيرا، خالية من النحو ومن الأهداف الاتصالية.

Me no blue.

Sir.

المرحلة الثانية: صيغية

تعتمد على الصيغ الثابتة والأوامر غير المحللة.

Let's play the game. لنلعب اللعبة

Let's eat breakfast. لنفطر

Don't look. لا تنظر

المرحلة الثالثة: التخلص من الصيغ الثابتة

دمج الصيغ الثابتة في كلام إبداعي، والتحول إلى عدم المباشرة التقليدية.

Can you pass the pencil please? أيمكن أن تمرر القلم من فضلك؟

Can you do another one for me? أيمكن أن تصنع لي واحد؟

المرحلة الرابعة: الاتساع التداولي

إضافة صيغ جديدة إلى المخزون المعرفي، ومزيد من الاستخدام المهذب، ومزيد من النحو المعقد.

Could I have another chocolate because my children—I have five children.

أيمكن أن آخذ قطعة أخرى من الشيكولاتة لأن أطفالي – عندي خمسة أطفال

Can I see it so I can copy it?

أيمكن أن أراها بحيث يمكن أن أنسخها؟

المرحلة الخامسة: التناغم

تناغم الطلب مع المشاركين، والأهداف، والسياقات.

You could put some blue tack there. ضع علامة زرقاء هناك

Is there any more white? أعطني مزيدا من اللون الأبيض؟

كما دُرست طريقة تقديم الاقتراحات ورفضها أيضا. فقد درست كاثلين برادوفي-هارليج، وبيفيرلي هارتفورد (١٩٩٣)[1] طريقة الرفض والاقتراح لدى ناطقين أصليين وغير أصليين بالإنجليزية في دورة تقديم نصائح بإحدى الجامعات الأمريكية. ورصدا الفروق بين الطرق التي تواصل بها الناطقون الأصليون وغير الأصليين مع أساتذتهم حين ناقشوا اختيار موضوع الدورة. وقد أسهمت هذه الفروق في تعظيم النجاح أو تقليله في تفاوضهم حول خططهم الأكاديمية. فعلى سبيل المثال، اتخذ غير الناطقين الأصليين موقفا سلبيا، ولم يبدأوا أية اقتراحات بالمقارنة بالناطقين الأصليين الذين قدموا

---

(1) Kathleen Bradov-Harlig nad Beverly Hartford, 1993.

اقتراحات كثيرة. كما كان هناك اتجاه من جانب الناطقين غير الأصليين لرفض الاقتراحات التي قدمها المستشار بطريقة رآها المستشار وقحة أو غير ملائمة. فعلى سبيل المثال، فقد كانوا يرفضون اقتراح المستشار بأن يأخذوا دورة ما بقولهم:

I think I am not interested in that course

لا أظن أن هذه الدورة تهمني.

بدلا من أن يقولوا:

My schedule conflicts with that course.

هذه الدورة تتعارض مع جدولي.

أو أن يقولوا:

I think this other course better meet my needs.

أظن أن تلك الدورة الأخرى تلائمني أكثر.

وهي عبارات نمطية لطريقة رفض الناطقين الأصليين بالإنجليزية. بل إن غير الناطقين الأصليين كانوا أقل مهارة من الناطقين الأصليين في استخدام العبارات الملطفة أو المهذبة التي تستخدم لتلطيف الرفض أو تقديم الاقتراحات بشكل لطيف. فقد لوحظ الناطقون الأصليون يقولون:

I think I would like to take that course.

أعتقد أنني أود أن آخذ هذه الدورة.

في حين أن الناطق غير الأصلي يقول:

I will take that course. سآخذ هذه الدورة.

وبعد أربعة أشهر ونصف لاحظ الباحثون تطورا في بعض جوانب القدرة التداولية لدى الناطقين غير الأصليين. فقد أخذوا موقفا أكثر فاعلية في فعاليات النصح، وقدموا أسبابا لرفض الاقتراحات رآها المستشارون ذات مصداقية ومقبولة. ومع ذلك، استمروا يواجهون مشكلات في تلطيف رفضهم ومقترحاتهم.

كان الافتراض السائد منذ وقت طويل أن قاعات درس اللغة الثانية لم تستطع تقديم مادة ملائمة لتعلم إدراك المواقف الكلامية. وكان هذا نمطيا في المناهج البنيوية في التعليم، وخاصة في القاعات التي تعتمد على المعلم، حيث يسود نمط من التفاعل ينهض على " البدء من المدرس- والرد من المتعلم- والتعليق أو التصحيح من المعلم". أما الطرق الاتصالية التي تستخدم مناهج تعتمد على المحتوى وعلى أداء المهمات في تعليم اللغة الثانية، فقد كانت تتيح مزيدا من الفرص لانخراط المتعلمين في أدوار مختلفة، والمشاركة في أنشطة اتصالية،(مجموعات ثنائية وجماعية) ولا تقتصر على تقديم مادة لغوية متنوعة فحسب. وهذا مما يساعد المتعلمين على أن ينتجوا تنوعات هائلة من الوظائف الاتصالية وأن يتجاوبوا معها. وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت البحوث عن تعليم الوظائف التداولية أن بعض الملامح التداولية يمكن أن يتعلمها المتعلمون في قاعة الدرس تعلما ناجحا، وأن التعليم المباشر أكثر فعالية من التعليم غير المباشر (كاسبر و روز ٢٠٠٣). وهذه أخبار طيبة لمتعلمي اللغات الأجنبية الذين لم يتعرضوا تعرضا مكثفا للتفاعلات الحوارية خارج قاعة الدرس. ومن ثم، فإن السؤال لم يعد يتعلق بضرورة تعليم التداولية، بل بكيف يمكن دمج تعليمها في قاعة الدرس.

ظل النحو بؤرة اهتمام معلمي اللغة الثانية والباحثين فيها لوقت طويل. ونالت المفردات والتداولية- كما رأينا- مزيدا من الاهتمام في السنوات الأخيرة، ومع ذلك فإن معلوماتنا محدودة عن النطق، وطريقة تعليمه وتعلمه. غير أن النطق كان بؤرة الاهتمام في تعليم اللغات في الفترة السمعية الشفوية، إذ طورت أساليب عديدة لتعليم النطق في تلك الفترة، وركز الغالب الأعم منها على الوصول بالمتعلمين إلى إدراك الفروق بين الأصوات المفردة (القطعية)، وإنتاجها في تدريبات الثنائيات الصغرى كما في:(ship) و (sheep) على سبيل المثال. وعندما زال الإعجاب بالطريقتين السمعية الشفوية والسلوكية، وحلت محلهما طرق تعلم أخرى، تضاءل تعليم النطق، إن لم يختف اختفاء تاما. وتوحي الدلائل على فرضية الفترة الحاسمة بأن النطق الذي يشبه نطق الناطق الأصلي باللغة كان هدفا غير واقعي بالنسبة إلى متعلمي اللغة الثانية، وخاصة من الكبار (انظر الفصل الثالث). ولذلك دفع بعضهم بأنه من الأفضل أن نقضي وقت التعليم في تعليم الملامح التي يمكن للمتعلم أن يتعلمها بسهولة، وهي النحو على سبيل التحديد. وعندما قدِّم تعليم اللغة تعليما اتصاليا أول مرة في أواخر السبعينيات، لم ينل تعليم النطق إلا قليلا من الاهتمام. وعندما أدرج تعليم النطق، كان التركيز منصبا على الإيقاع، والنبر، والتنغيم، (الأصوات فوق القطعية) وهي المناطق التي ظُنَّ أنها يزداد احتمال تأثيرها في الاتصال (سيلسي- مورشيا، برينتون، وجودوين ١٩٩٦)[١].

وعلى الرغم من أن تعليم النطق لا يحظى بما تحظى به جوانب اللغة الأخرى من التركيز، فهناك أعمال نظرية وميدانية تساعدنا على فهم العمليات التي يكتنفها التطور الصوتي في اللغة الثانية، والعوامل التي تسهم

(1) Clece-Murcia, Brinton, and Goodwin, 1996.

في هذا التطور. فالتحليل التقابلي ساعد على شرح بعض جوانب تأثير اللغة الأولى في التطور الصوتي لدى متعلمي اللغة الثانية. وقد تخطر ببالنا بعض الأمثلة على ذلك من واقع تجربتنا أو تجارب طلابنا. فمتعلمو اللغة الإنجليزية من اليابانيين والكوريين كثيرا ما يواجهون صعوبات في سماع صوتي اللام والراء، لأن هذه الأصوات ليست واضحة المعالم في لغاتهم. والناطقون بالإسبانية كثيرا ما يقولون "I e-speak e-Spanish" (أتكلم الإسبانية) بإضافة صوت e قبل الصوت s، لأن الكلمات الإسبانية ليس فيها تجمع صامتي يبدأ بالصوت "s" في بداية الكلمة. والناطقون بالفرنسية قد يضعون النبر على المقطع الأخير في الكلمة، لأن اللغة الفرنسية عادة ما تنبر المقطع الأخير. وقليل من اللغات فيها الصوت "th" الكثير الشيوع في اللغة الإنجليزية. وكثيرا ما يستبدل المتعلمون الأصوات بنظائرها القريبة في لغاتهم (t بدلا من d، أو s بدلا من z على سبيل المثال). ومع ذلك، فكثيرا ما يستخدم المتعلمون أصواتا بدلا من أصوات يعرفون أنها صعبة. ومن ثم، قد ينطق المتعلمون صوت الـ th (كما في thin) بالصوت d. وهذه الأخطاء تشبه أخطاء الإفراط في التعميم التي رأيناها في المورفيمات النحوية. أي أنهم إن بدلوا النطق "الصحيح" في الأصوات t أو d فإن هذا قد يشير إلى تطور في قدرة المتعلمين على ملاحظة الصوت th ونطقه فيما بعد.

والحق، أن العلاقة بين إدراك الأصوات وإنتاجها أمر معقد. وقد وضعت إيفلين ألتنبرج (٢٠٠٥)[١] سلسلة من المهام لاستكشاف قدرة الناطقين بالإسبانية على إدراك التجمعات الصامتية في بداية الكلمات في الإنجليزية وإنتاجها. في أحد هذه المهام، قدمت للمتعلمين عددا من الكلمات الزائفة، وطلبت منهم أن يقرروا أهي كلمات إنجليزية أم لا. وأظهر المتعلمون قدرة جيدة في تعرف شكل الكلمات الإنجليزية. فقد قبلوا كلمات

(1) Evelyn Altenberg, 2005.

زائفة مثل "spus" ورفضوا كلمات مثل "zban"، مع أن هاتين الكلمتين لا يمكن قبولها بوصفها كلمات إسبانية جديدة. ووجدت أنهم (في الإملاء) يمكنهم كتابة كلمات زائفة تبدأ بالتجمع الصائتي sp و sm. ومع ذلك، فإنهم حين ينتجون مثل هذه الكلمات من تلقاء أنفسهم، فإنهم قد يضيفون صائتا في بداية كلمات مثل spoon (ملعقة)، و smile (يبتسم).

وقد شاع اعتقاد بأن درجة الفرق بين لغة المتعلم الأم واللغة الهدف قد تؤدي إلى صعوبات جمة. والدليل الذي يدعم هذا الافتراض يأتي جزئيا من ملاحظة أن المتعلم يستغرق وقتا طويلا كي يصل إلى مستوى عال من الطلاقة في لغة أجنبية أو ثانية إن كان الفرق كبيرا بين هذه اللغة واللغات الأخرى التي يعرفها المتعلم. فالناطقون بالصينية- على سبيل المثال- يواجهون تحديا هائلا في تعلم الإنجليزية أكثر مما يواجهه الناطق بالألمانية أو الهولندية. ولا شك أن المسافة بين اللغات تؤثر في النطق وأنظمة اللغة الأخرى.فقد جمع ثيو بونجارتز (١٩٩٩)[١] عينات من حديث عدد من المتحدثين المتمكنين الذين تعلموا الهولندية في شبابهم والذين ينتمون إلى خلفيات لغوية متنوعة تنوعا هائلا، وحين طلب من الناطقين الأصليين بالهولندية أن يحكموا على هذه العينات الكلامية، وجدوا أن المتعلمين الناطقين بلغة ترتبط ارتباطا وثيقا باللغة الهولندية (مثل الإنجليزية أو الألمانية) هم فقط الذين كان نطقهم شبيها بنطق الناطقين الأصليين.ولم يستطع أحد ممن كانت لغتهم بعيدة عن اللغة الهولندية (مثل الفيتناميين) أن يحقق نطقا يشبه نطق الناطقين الأصليين.

ولا يوجد بحوث كافية توثق تسلسل التطور في اكتساب النظام الصوتي في نطق الأصوات لدى متعلمي اللغة الثانية. ولكن هناك دليلا على التشابه في اكتساب بعض ملامح النبر والتنعيم، ومن الواضح أن لغة المتعلم

---

(1) Theo Bongaerts. 1999.

الأولى تؤدي دورا مهما في ذلك. ومن المقرر أن بعض العوامل مثل قدر التعرض للغة الهدف، ونمط هذا التعرض، ودرجة استخدام اللغة الأولى لها إسهام فاعل في النطق. وقد نقل ثورستن بيسكي، و إيان ماكيي، و جيمس فليج (٢٠٠١)[1] أن التعرض للغة الثانية لفترات طويلة قد يؤدي إلى تحسين النطق، وأن الكبار الذين يستمرون في استخدام لغتهم الأولى كثيرا قد تظهر لهجة واضحة في لغتهم الثانية. وقد لاحظنا في الفصل الثالث أن الاندماج العرقي، والإحساس بالهوية لهما ارتباط بالخيارات التي يقررها المتعلم في طريقة نطقه للأصوات والإيقاعات باللغة الثانية.

وقد عرضت بعض الدراسات لفعالية تعليم النطق، ولكن نتائج الدراسات الراهنة توحي بأن هذا التعليم قد يكون له أثر، خاصة إن ركز على الجوانب فوق القطعية في النطق(هاهن ٢٠٠٤)[2]. وقد نفذت تريسي ديرونج وزملاؤها (١٩٨٩، ٢٠٠٣)[3] سلسلة من الدراسات لقياس مدى وضوح النطق لدى المتعلمين. ووجدوا أن المتعلمين الذين تلقوا دروسا في النطق تركز على النبر والإيقاع يمكن فهمهم بيسر عن الذين تلقوا دروسا في الأصوات المفردة. حتى على الرغم من أن الذين تلقوا دروسا في الأصوات المفردة وأدت إلى إتقانهم إنتاج هذه الأصوات، فإن هذا لم يسهم في وضوح نطقهم عند تعاملهم مع الآخرين. ومثل هذه النتائج تدعم التركيز السائد على تعليم الأصوات فوق القطعية في دروس النطق.

وإحدى القضايا المثيرة للجدل في بحوث النطق هي هل الوضوح في النطق أم القدرة التي تداني قدرة المتحدث الأصلي هي الهدف الذي يسعى إليه المتعلمون. إن الدراسات التي أجريت على العلاقة بين إدراك الناطقين

---

(1) Thorsten Piske, Ian MacKay, and James Flege, 2001.

(2) Hahn, 2004.

(3) Tracy Derwing, et.al., 1998, 2003.

بالإنجليزية للهجة الأجنبية، وإدراكهم لما يمكن أن يفهم، وقدرتهم الفعلية على فهم ما يقوله الأجانب تظهر علاقة واضحة بين هذه الجوانب الثلاثة. ومع ذلك، فإنه من الواضح أيضا، كما تقول موراي مونرو، و تريسي ديرونج (١٩٩٥)[١] أن وجود لهجة أجنبية قوية لا تعني بالضرورة قلة الوضوح أو عدم إمكان الفهم. والحق، أن دليلا كهذا لا يغير حقيقة أن وجود لهجة أجنبية تجعل المستمع يتجاوب تجاوبا سلبيا مع متعلم اللغة الثانية. ومن بين الذين يدافعون عن قبول التنوعات اللغوية التي تختلف عن تلك الموجودة في بلد اللغة، جينفر جينكنز (٢٠٠٠، ٢٠٠٤)[٢]، و باربرا سايدلهوفر (٢٠٠٤)[٣]. ذلك أن الناس يتفاعلون بشكل متزايد مع من تعلموا تنوعات مختلفة من اللغة ذاتها، حتى إنه في بعض المواقف، تظل اللهجة تؤدي وظيفة إظهار الانتماء لجماعة ما، وتستخدم أساسا للتمييز. وكثير من متعلمي اللغة الثانية، وخاصة هؤلاء الين أحرزوا مستوى عاليا من المعرفة والأداء في جوانب أخرى من اللغة الهدف، قد يكون لديهم دافع ما لإظهار لهجة خاصة في نطقهم. في حين يرى آخرون أن هذا الأمر لا علاقة له بأهدافهم وأغراضهم من استخدام اللغة الثانية.

إن البحوث المرتبطة بتعليم النطق وتعلمه تجذب مزيدا من الاهتمام. وما هو واضح الآن، أن تعليم النطق بمعزل عن السياق ليس كافيا، وأن مزيجا من التعليم، والتعرض، والخبرة، والدافعية، أمر لا مندوحة عنه. وأكثر من ذلك، فقد رأينا في الفصل الثالث، أن الوصول إلى نطق قريب من نطق الناطق الأصلي هو إنجاز لم يصل إليه الغالب الأعم من متعلمي اللغة الثانية.

---

(1) Murray Munro, and Tracy Derwing, 1995.

(2) Jennifer Jenkins, 2000.

(3) Barbara Seidlhofer, 2004.

سنركز في الفصل السادس على اكتساب المتعلمين للغة الثانية في قاعة الدرس، فنلقي نظرة أولا على قاعة الدرس نفسها. وفي الفصل الخامس، نكتشف الطرق المختلفة التي حاول بها الباحثون فهم دور بيئة قاعة الدرس في اكتساب اللغة الثانية.

مصادر واقتراحات لمزيد من القراءة

Avery, P. and S. Ehrlich.1992. Teaching American English Pronunciation. Oxford: Oxford University Press.

Bardovi-Harling, K. 2000. Tense and Aspect in second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use. Oxford: Blackwell.

Celce-Murcia, M., D. M. Brinton, and **J. M. Goodwin.** 1996. Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton, C. and B. Seidlhofer. 1994. Pronunciation. Oxford: Oxford University Press.

Gass, S. and L. Selinker. 2001. Second Language Acquisition: An Introductory Course2nd edn. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Hinkle, E. 2002. Second Language Writer's Text: Linguistic and Rhetorical Features. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Jenkins, J. 2004. 'Research in teaching pronunciation and intonation' Annual Review of Applied Linguistics 24: 109-25.

Kasper, G. and **K. R. Rose.** 2002. 'Pragmatic Development in a Second language.' Language Learning 52/Supplement 1.

Nation, I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Odlin, T. 2003. 'Cross-linguistic influence' in C. J. Daughty and M. H. Long (eds.): The Handbook of second Language Acquisition. Oxford: Blackwell. Pp.436-86.

Robinet, B. W. and **J. Schachter** (eds.). 1983. Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and related Aspects. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Schmidt, N. 2000. Vocabulary in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Wesche, M. and T. S. Paribacht (eds.). 1999. 'Incidental L2 vocabulary acquisition: Theory, current research, and instructional implications'. Studies in second Language Acquisition.21/2. Special Issue.

الفصل الخامس

مراقبة التعلم والتعليم في قاعة درس اللغة الثانية

سوف نستكشف في هذا الفصل الطرق المختلفة التي راقب بها الباحثون ووصفوا ما يدور في قاعة درس اللغة الثانية. وقبل أن نمضي قدما، لعلنا ننظر سريعا في الفرق بين بيئة تعلم اللغة في قاعة الدرس والبيئات الأخرى التي يتعلم فيها الناس لغة جديدة دون تعليم.

قد يتفق معظم الناس على أن تعلم لغة ثانية في بيئة غير تعليمية يختلف عن تعلمها في قاعة درس. بل يعتقد كثيرون أن التعلم "في الشارع" أكثر فاعلية. وقد يستند هذا الاعتقاد إلى أن أكثر المتعلمين نجاحا هم من يتعرضون للغة خارج قاعة الدرس. فما الخصيصة التي تميز تعلم اللغة تعلما طبيعيا؟ وهل نستطيع أن نوفر هذه البيئة في قاعة الدرس؟ وهل يجب أن نفعل ذلك؟ أم أن هناك إسهامات جوهرية تقدمها قاعة الدرس ولا توفرها البيئة الطبيعية؟

البيئات الطبيعية والتعليمية

يجب أن نفهم أن سياقات الاكتساب الطبيعي هي الأماكن التي يتعرض فيها المتعلم للغة في العمل، أو في التفاعلات الاجتماعية، أو- إن كان المتعلم طفلا- في المدرسة حيث يكون أكثر الأطفال من الناطقين الأصليين باللغة الهدف، وحيث يكون التعليم موجها للناطقين باللغة وليس لمتعلميها. وفي هذه القاعة، يكون أكثر ما يتعلمه الطفل إنما يأتي من التفاعل مع أقرانه بالإضافة إلى ما يتعلمه من المعلم.

أما بيئات تعليم القواعد، فهي تلك التي يتعلم فيها اللغة مجموعة من متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية. وفي هذه الحالة يكون التركيز على اللغة نفسها، لا على المعلومات التي تحملها اللغة. وهدف المدرس أن يتأكد من أن الطلاب يتعلمون مفردات اللغة الهدف وقواعدها النحوية، وقد يتاح لبعض متعلمي اللغة في قاعات تعليم القواعد أن يستمروا في تعلم اللغة الهدف خارج قاعة الدرس، في حين لا يتاح لغيرهم الاتصال باللغة إلا في قاعة الدرس. وفي بعض الحالات، يقتصر هدف المتعلمين على أن ينجحوا في الامتحانات أكثر من أن يستعملوا اللغة في تفاعل اتصالي يومي خارج قاعة الدرس.

أما بيئات التعليم الاتصالي، والتعليم المرتكز على المحتوى، والتعليم المرتكز على المهام، فتضم متعلمين يهدفون إلى تعلم اللغة نفسها، ولكن أسلوب التعليم يركز على التفاعل، والحوار، واستخدام اللغة، أكثر مما يركز على التعليم عن اللغة. والموضوعات التي تناقش في بيئة التعليم الاتصالي والتعليم المرتكز على المهام غالبا ما تتناول الاهتمامات العامة للمتعلم مثل كيف يتعامل مع الإعلانات المبوبة في جريدة. أما بيئات التعليم المرتكز على المحتوى، فعادة ما تتناول موضوعا متخصصا كالتاريخ أو الرياضيات يتعلمه المتعلم باللغة الهدف. وفي هذه الحالة، قد يكون التركيز على اللغة نفسها، أي على استخدام اللغة وليس على الحديث عن اللغة. كما أن اللغة التي يستخدمها المدرس لا تنتقى على أساس تعليم ملامح خاصة من اللغة، ولكن على أساس تعليم المتعلمين اللغة التي يستخدمونها في سياقات متنوعة. وغالبا ما يقاس نجاح المتعلمين في هذه الدورات في ضوء قدرتهم على التعبير عن الأشياء باللغة الثانية، أكثر من قياس دقتهم في استخدام ملامح نحوية معينة.

الرسم الموجود في الجدول رقم ٥-١ يشبه الجدول رقم ٢-١ المذكور في الفصل الثاني الذي ناقشنا فيه مواصفات متعلمي اللغتين الأولى والثانية. أما في هذا الرسم فنقارن بين البيئات الطبيعية والتعليمية لتعلم اللغة الثانيـــة. فكِّر في خصائص السياقات الأربعة التي يمثلها كل عمود. وقرر لكل ســياق هل الخاصية المذكورة إلى يساره موجودة أم غائبة. ضع علامـــة (+) فـــي الرسم التالي إن كانت الخاصية المذكورة في العمود الأيمن أصيلة في هـــذا السياق. وضع علامة (-) إن كانت لا تشير إلى خاصية تجدها أنت في هذا السياق. وضع (؟) إن كنت غير متأكد من الإجابة. ولاحظ أن العمود الخاص بـــ "التعليم الاتصالي" قد قسم إلى حقلين فرعيين للتفاعل بين المعلم والطالب وبين الطالب والطالب. ماذا يحدث حين يتحدث الطلاب بعضهم إلى بعض؟ وهل هو يختلف عن التفاعل بين المعلم والطالب؟

حين تنظر إلى علامات + و - التي وضعتها في الجدول، فقد تجـــدها متوافقة مع الوصف التالي.

حين يتعلم الناس اللغة في العمل، أو في تفاعلات اجتماعيـــة، أو فـــي الملعب، فإن خبراتهم غالبا ما تختلف اختلافا تاما عن خبرات من تعلموا في قاعة الدرس.

الخصائص	الاكتساب الطبيعى	التعليم المرتكز على القواعد	التعليم الاتصالي	
			المعلم/الطالب	الطالب/المعلم
تعليم شئ واحد في وقت واحد				
تصحيح متكرر لأخطاء				

وقت كبير متاح للتعلم				
الناطقون الأصليون أكثر من المتعلمين				
أنماط متنوعة من اللغة والخطاب				
الضغط على المتعلم من أجل الكلام				
الحصول على لغة معدلة				

الجدول ٥-١سياقات تعلم اللغة

في بينات الاكتساب الطبيعي

- لا تُقدَّم اللغة خطوة خطوة، بل إن المتعلم يتعرض للغة في التفاعل الاتصالي على نطاق تتنوع فيه المفردات والتراكيب تنوعا كبيرا.
- نادرا ما تصحح أخطاء المتعلمين، فإن كان المحاورون يفهمون ما يقوله المتعلم، فإنهم لا يبدون ملاحظات على صحة حديثه، لأنهم قد يشعرون أنه من سوء الأدب أن يفعلوا ذلك.
- يحاط المتعلم باللغة ساعات طويلة كل يوم، بعضها يوجه إليه، وبعضها يأتي إليه من مجرد السماع.
- يلتقي المتعلم عددا من أناس مختلفين يستعملون اللغة بكفاءة.

- يشاهد المتعلم أو يشارك في أنماط مختلفة من اللغة، مثل التحيات السريعة، والمعاملات التجارية، وتبادل المعلومات، والاتفاقيات، وتلقي تعليمات في المدرسة أو في موقع العمل.
- يتعين على المتعلمين أن يستخدموا قدراتهم اللغوية المحدودة في اللغة الثانية كي يردوا على أسئلة، أو يحصلوا على معلومات. وفي هذه المواقف يكون التركيز على نقل المعنى بوضوح، والمحاورون الأكفاء يميلون إلى تجاوز الأخطاء التي لا تفسد المعنى.
- تتوافر اللغة المعدلة في كثير من الحوارات الثنائية، أما المواقف التي يشترك فيها كثير من أهل اللغة فغالبا ما يواجه المتعلم صعوبات في الحصول على لغة يستطيع أن يفهمها.

والحق أن أنشطة التعليم النمطي المرتكز على التراكيب ومجرياته تختلف عن نظائرها في بيئات الاكتساب الطبيعي. ففي طريقة النحو والترجمة نجد قدرا هائلا من القراءة والكتابة، حيث يترجم المتعلم نصوصا من لغة إلى أخرى، ويتعلم النحو تعليما مباشرا. وفي الطريقة السمعية الشفوية يقل استعمال اللغة الأولى، وينتظر من المتعلمين أن يتعلموا عن طريق التكرار وتكوين العادة، مع أنهم قد يطلب منهم أن يكتشفوا القواعد النحوية في الجمل التي يستظهرونها.

في بيئات التعليم المرتكز على التراكيب

- تقدم العناصر اللغوية وتمارس معزولة عن السياق ويتدرب المتعلمون عليها واحدة بعد الأخرى، وتتدرج من البسيط إلى المعقد من وجهة نظر المعلم أو واضع الكتاب المقرر.

- تصحح الأخطاء كثيرا، والدقة لها أولوية على التفاعل المفيد.
- وقت التعلم محدود في عدة ساعات كل أسبوع.
- غالبا ما يكون المعلم هو ابن اللغة الوحيد الذي يتصل به الطلاب، وخاصة في مواقف تعلم اللغة الأجنبية.
- يتعرض المتعلمون لقدر محدود من أنماط الخطاب اللغوي، غالبا ما تكون سلسلة متكررة من : سؤال من المدرس، وإجابة من الطالب، ثم تقويم من المدرس. واللغة المكتوبة التي يتعاملون معها تنتقي أساسا لتدريبهم على ملامح نحوية معينة وليس لتعليم محتواها.
- غالبا ما يشعر المتعلمون بضغط شديد عليهم ليتكلموا أو يكتبوا باللغة الثانية، وأنه مطلوب منهم أن يفعلوا ذلك بشكل صحيح منذ البدايات الأولى.
- غالبا ما يستعمل المعلمون لغة التعلم الأصلية لتوجيه تعليمات أو إرشادات لإدارة قاعة الدرس، وحين يستعملون اللغة الهدف فإنهم يميلون إلى تعديل لغتهم ليضمنوا الفهم والاستجابة.

وليست كل قاعات الدرس متشابهة. فظروف التعلم تختلف من حيث بيئتها، وسن المتعلمين ودافعيتهم، والوقت المتاح للتعلم، وغيرها من المتغيرات الكثيرة. كما تختلف قاعات الدرس أيضا من حيث المبادئ التي توجه المعلمين في طرق تدريسهم وجوانبها الفنية. من ذلك أن مصممي برامج تعليم اللغات تعليما اتصاليا يسعون لأن تحل سياقات اكتساب طبيعي محل بعض خصائص التعليم التقليدي. لأن التعليم الاتصالي وتعليم المحتوى يركزان على إيصال المعنى بين المعلم والطلاب، وفيما بين الطلاب أنفسهم حين يعملون في مجموعات أو ثنائيات. ولا تقحم القواعد النحوية إلا توضيحا

للمعنى. وما يدعونا إلى ذلك هو أن التركيز على المعنى أدعى إلى أن يكتسب المتعلمون اللغة بطريقة تشبه الاكتساب الطبيعي.

في بيئات تعليم اللغة تعليما اتصاليا

- تبسط اللغة بحيث تكون مفهومة عن طريق استخدام مؤشرات سياقية، أو مساعدات، أو إيماءات، بدلا من استخدام التدرج التركيبي (أي تقديم العناصر النحوية واحدة واحدة في تدرج من :السهل" إلى "المعقد". ولا ننسى أن الطلاب يزود بعضهم بعضا بلغة مبسطة وخاطئة أحيانا.
- قدر قليل من تصحيح الأخطاء من جانب المعلم، والتركيز على المعنى لا على القواعد. والطلاب يميلون إلى أن يصحح بعضهم بعضا بشكل سافر حين يشاركون في تدريب اتصالي، ولأن التركيز ينصب على المعنى فإن طلب الإيضاح يقوم مقام التصحيح الضمني. كما أن التفاوض حول المعنى قد يساعد الطلاب على أن يدركوا كيفية التعبير عن المعنى بطرق أخرى.
- عادة ما يكون وقت التعلم محدودا، وفي قاعة الدرس التي يتصدرها المعلم وتحتوي على ٢٥-٣٠ طالبا، لا يتاح للطالب إلا فرصة ضئيلة جدا لإنتاج اللغة في درس طوله ستون دقيقة، وحين تتاح لهم هذه الفرصة فإنها لا تعدو أن تكون إجابة مقتضبة عن سؤال المعلم. ولكن حين يعمل الطلاب في مجموعات أو ثنائيات، فإن الفرصة تتاح لهم لإنتاج اللغة والتعامل مع قدر أكبر من التنوع اللغوي. غير أن المواد ذات الموضوعات المتخصصة التي تعلم باللغة الثانية يمكن أن تتيح مزيدا من الوقت لتعلم اللغة. وأفضل مثال على ذلك

برامج تعليم الفرنسية عن طريق مواد المحتوى، حيث تعلم كل المواد أو معظمها لمجموعة من متعلمي اللغة الثانية.

- كما هي الحال في التعليم المرتكز على التراكيب، غالبا ما يكون المعلم وحده هو المتحدث المتمكن. والمتعلمون يتعرضون تعرضا كبيرا للغة المرحلية التي ينتجها المتعلمون الآخرون في تفاعلهم فيما بينهم، وهذه اللغة قد تحتوي على أخطاء لا يتوقع ورودها عندما يكون المتحدثون ناطقين أصليين، ولكنها فرص متعددة للمتعلمين كي يستخدموا اللغة الهدف في حالة التركيز على تعليم تراكيب اللغة.

- تقدم أنماط متنوعة من الخطاب من خلال القصص، والقيام بأدوار، واستخدام مواد لغوية حقيقية مثل الصحف، والتلفاز، وقد تحتوي النصوص المقررة على اللغة المعدلة الموجهة إلى متعلمي اللغة، واللغة التي يحتاجها الناطقون الأصليون في الوقت نفسه. وفي الحالة الثانية، يستخدم المعلمون استراتيجيات تعليمية من شأنها أن تساعد متعلمي اللغة على التوصل إلى المعنى، حتى وإن كانوا لا يعرفون كل الكلمات والتراكيب. وقد يمارس المتعلمون في تفاعلهم فيما بينهم بعض الملامح اللغوية الاجتماعية والوظيفية من خلال القيان بأدوار.

- يقل الضغط على المتعلمين من أجل تقديم أداء عالي الدقة، وفي مراحل التعلم الأولى يكون التركيز غالبا على الفهم أكثر منه على الإنتاج.

- اللغة المبسطة ملمح رئيس في هذا النوع من التعليم، والمعلم يبذل كل جهد ممكن ليتحدث إلى المتعلمين بمستوى من اللغة يفهمونه، وإن كان المتعلمون من أهل لغة واحدة فقد يجدون صعوبة في فهم بعضهم بعضا. أما إن كانوا ينتمون إلى خلفيات لغوية مختلفة فإنهم يعدلون لغتهم طلبا للتواصل الناجح.

وجدير بالذكر أن الوصف العام لأنماط التعليم في قاعة الدرس كتلك التي تحدثنا عنها، لا يمكن أن يضع يده على الخصائص الفردية لقاعة درس بعينها. ولهذا السبب، وضع الباحثون عددا من الطرق لدراسة التعليم والتعلم في قاعة الدرس. وسوف نناقش طريقتين من طرق البحث في قاعة الدرس. فنتناول أولا خطط المراقبة التي يتوقع فيها الباحثون وقوع أحداث وسلوكيات معينة، ويدونون ملاحظاتهم عليها في أطر مخططة أو جداول مقارنة.

خطط المراقبة

صُمم عدد من خطط المراقبة لاستخدامها في قاعات درس اللغة الثانية، وهي تختلف في مناح عدة، منها عدد الفئات التي تستخدمها، ومدى تركيزها على الوصف الكمي أو الكيفي، وهل هي تطبق على درس ما أو على عينات من التفاعل في قاعة الدرس. كما تختلف في وقت استخدامها، أهو "الوقت الفعلي" الذي يوجد فيه المراقب فعلا في قاعة الدرس، أم بعد ذلك خارج قاعة الدرس، بغرض تحليل المادة المسموعة أو المرئية المسجلة على شرائط، أو النص المفرغ من هذه الشرائط.

وأحد الأمثلة على الخطط التي وضعت خاصة لقاعة الدرس هو ما تسمى بـ التوجهات الاتصالية لتعليم اللغات التي وصفتها نينا سبادا و ماريا فروهليتش (١٩٩٥)[1]. وهذه الخطة تنقسم إلى قسمين، يصف القسم (أ) منها

(1) Nina Spada and Maria Fröhlich, 1995.

ممارسات التعليم من حيث المحتوى، والتركيز، والتنظيم، وأنماط الأنشطة. وحين يستخدم المراقب هذه الخطة، فإنه يسجل- على سبيل المثال- هل النشاط التعليمي يعتمد على المعلم أم على الطالب. وهل التركيز في اللغة على الشكل أم على المعنى، وهل للطلاب أن يختاروا موضوع النقاش أم لا. أما القسم (ب) فهو يصف جوانب معينة من اللغة التي ينتجها المعلم والطالب. مثل مقدار اللغة التي ينتجها الطالب (قلة أو كثرة)، وهل هناك قيود من أي نوع على اللغة التي ينتجونها أم لا، ونوع الأسئلة التي يوجهها المعلم، وهل يستجيب المعلم لأخطاء الطلاب، وكيف؟

وقد استخدمت هذه الخطة وخطط أخرى مثلها في بحوث قاعة الدرس التي رمت إلى معرفة كيف ترتبط الفروق في عملية التعليم بالفروق في تعلم اللغة الثانية. كما استخدمت أيضا في تدريب المعلمين الجدد وفي التطوير المهني لذوي الخبرة منهم.

وفيما يلي نشاط يطلب منك فيه أن تستخدم فئات محددة سلفا تشبه تلك التي استخدمت في خطة التوجهات الاتصالية لتعليم اللغات لتحدد خصائص طبيعة التفاعل بين المعلمين والطلاب، والطلاب فيما بينهم.

موازنة بين قاعات الدرس: التفاعل بين المعلم والطالب

في هذا القسم والقسم التالي، سوف نفحص مقتطفات من أربعة نصوص أخذت من تفاعلات قاعة تعليم اللغة الثانية، يمثل الأولان منها التفاعل بين المعلم والطالب. وقد أخذت المقتطفات من قاعات تختلف في مناهجها في تعليم اللغة الثانية، تستخدم إحداهما مدخلا إلى التعليم يعتمد على التراكيب اللغوية، في حين تستخدم الأخرى منهج التعليم الاتصالي. وتركز الأولى على الشكل (عن طريق النحو والترجمة)، أو عن طريق تدريبات الأنماط (بالطريقة السمعية الشفوية).

ومع كل نص جدول كي تستخدمه لترصد فيه ماذا يحدث في عملية التفاعل من وجهة نظر المعلم والطلاب. وقبل أن تبدأ في قراءة النص ادرس التعريفات الآتية للمصطلحات الواردة في الجدول:

١- الأخطاء: هل هناك أخطاء في لغة المعلم أو الطالب؟

٢- تصحيح الأخطاء: هل تصحح الأخطاء النحوية حين تحدث؟ ومن يصححها؟

٣- أسئلة حقيقية: هل يقدم المتعلمون والمعلمون أسئلة لا يعرفون الإجابة عنها مسبقا؟

٤- أسئلة الكشف: هل يقدم المعلمون أسئلة يعرفون الإجابة عنها مسبقا كي يكشف المتعلمون عن معرفتهم بالإجابة(أو عدم معرفتهم بها؟).

٥- مناقشة المعنى: هل يتناقش المعلمون والطلاب من أجل فهم ما يقوله الطرف الآخر في الحوار؟ وما الجهود التي يبذلها المعلم؟ وما الجهود التي يبذلها المتعلمون؟

٦- تعليقات عن اللغة: هل يتكلم المعلمون والطلاب عن اللغة، بالإضافة إلى استعمالها لإيصال المعنى؟

في الاقتباسات الآتية يشير الحرف "م" إلى المعلم، والحرف "ط" إلى الطالب (أمثلة قاعتي الدرس الأوليين في هذا الفصل مأخوذة من بيانات غير منشورة جمعتها ب. م. لايتباون، و ن. سبادا، و ب. باركمان).

القاعة (أ) منهج يعتمد على التراكيب

(الطلاب في هذه القاعة عمرهم ١٥ عاما وناطقون بالفرنسية).

	المعلم	الطالب
الأخطاء		
التعليق على الخطأ		
أسئلة حقيقية		
أسئلة الكشف		
مناقشة المعنى		
التحدث عن اللغة		

(م = معلم، ط = طالب)

ط: OK, we finished the book – we finished in the book Unit 1. 2, 3. Finished. Workbook 1, 2, 3,. So, today we are going to start with Unit 4. Don't take your books yet, don't take your books. In 1, 2, 3, we worked in what tense? What tense did we work on? OK?

وهو كذلك، لقد أنهينا الكتاب، انتهينا من الوحدات ١، ٢، ٣ في الكتاب. انتهت. ومن الوحدات ١، ٢، ٣ من كتاب التدريبات، وبهذا سنبدأ اليوم الوحدة ٤، لا تأخذوا كتبكم بعد، لا تأخذوا كتبكم، في الوحدات ١، ٢، ٣، في أي زمن عملنا؟ أي زمن درسناه؟ موافقون؟

ط: Past الماضي

م: In the past. What auxiliary in the pat?

في الزمن الماضي. ما الفعل المساعد في الماضي؟

ط: Did

م: Did (writes on board 1, 2, 3, Past). Unit 4, we're going to work in the present. Present progressive, present continuous- OK? You don't know what it is?

(يكتب على السبورة ١-٢-٣ ماضي) الوحدة ٤، الوحدة ٤، سندرس الزمن المضارع، المضارع المستمر، هل تعرفونه؟

ط: Yes نعم

م: Yes? What is it? نعم؟ ما هو؟

ط: Little bit قليل

م: A little bit قليلا

ط: .....

م: Eh? هه؟

ط: Uh, present continuous آه، المضارع المستمر

م: Present continuous? What's it?

المضارع المستمر؟ ما هو؟

ط: e-n-g

م: i-n-g

ط: Yes نعم

م: What does it mean. Present continuous? You don't know? OK, fine. What are you doing Paul?

ما معنى مضارع مستمر؟ لا تعرف؟ حسنا، ماذا تفعل يا "بول"؟

ط: Rien لا شيء (يقولها بالفرنسية)

م: Nothing? لا شيء؟

ط: Rien – nothing لا شيء (مرتين،أو لا بالفرنسية،ثم بالإنجليزية)

م: You're not doing anything? You're doing something

أنت لا تفعل أي شيء؟ أنت تفعل شيئا ما

ط: Not doing anything لا أفعل أي شيء

م: You're doing something أنت تفعل شيئا ما

ط: Not doing anything. لا أفعل أي شيء

م: You're doing something- Are, are you listening to me? Are you talking with Mark? What are you doing?

أنت تفعل شيئا ما، ألا تستمع إلي؟ ألا تتحدث مع مارك؟ ماذا تفعل؟

ط: No, no-uh-listen-uh- لا ، لا- أوه- أستمع- أوه-

م: Eh? آه؟

ط: to you إليك

م: You're you're listening to me. أنت، أنت تستمع إلي

ط: Yes نعم

م: Oh – (writes 'What are you doing? I'm listening to you' on the board)

أوه، (يكتب: "ماذا تفعل؟ أستمع إليك" على السبورة)

ط: --Je أنا (بالفرنسية)

م: What are you--? You're excited. ماذا أنت ---؟ هل أنت مسرور؟

ط: Yes نعم

م: You're playing with your eraser—(writes 'I'm playing with my eraser' on the board). Would you close the door please, Bernard? Claude, what is he doing?

أنت تلعب بالممحاة، – (يكتب: أنا ألعب بالممحاة على السبورة). هلا أغلقت الباب من فضلك يا برنارد؟ يا كلود، ماذا يفعل برنارد؟

ط: Close the door أغلق الباب

م: He is closing the door. (writes 'He's closing the door' on the board) What are you doing, Mario?

هو يغلق الباب– (يكتب: "هو يغلق الباب" على السبورة) ماذا تفعل يا ماريو؟

القاعة (ب) طريقة اتصالية

(الطلاب في هذه القاعة أعمارهم ١٠ سنوات وناطقون بالفرنسية. وهم يحكون لمعلمهم وزملائهم في هذا النشاط "ما يضايقهم". وقد كتبوا "ما يضايقهم" في بطاقة أو ورقة أمسكوا بها وهم يتحدثون).

	المعلم	المتعلم
الأخطاء		
التعليق على الخطأ		
أسئلة حقيقية		
أسئلة الكشف		
مناقشة المعنى		
التحدث عن اللغة		

ط: It bugs me when a bee strings me

يضايقني أن تلدغني النحلة.

م: Oh, when a bee stings me

أوه، حين تلدغني نحلة

ط: Stings me

تلدغني

م: Do you get stung often? Does that happen often? The bee stings many times

هل تلدغ كثيرا؟ أهذا يحدث كثيرا؟ النحلة تلدغ عدة مرات؟

ط: Yeah نعم

م: Often? (Teacher turns to students who aren't paying attention) OK. Sandra and Benoît, you may begin working on a research project, hey? (Teacher turns her attention to 'What bugs me')

كثيرا؟ (يلتفت المعلم إلى طلاب لا يتابعون الحديث) يا ساندرا أنت و بينويت قد تبدآن العمل في مشروع بحث؟ (ثـــم يلفـــت المعلـــم انتباههما إلى كلمة "يضايقني")

ط: It bugs me (inaudible) and my sister put on my clothes.

يضايقني (كلام غي مسموع) و أختي تلبس ملابسي.

م: Ah! She—borrows your clothes? When you're older, you may appreciate it because you can switch clothes, maybe. (Teacher turns to check another student's written work) Mélanie, this is yours, I will check.—OK. It's good.
أوه، هي – تستعير ملابسك؟ عندما تكبر قد يسعدك أن تلبس أختك ملابسك، لأنكما يمكن أن تتبادلا الملابس. (يذهب المعلـــم ليلقـــي نظرة على ما كتبه طالب آخر): أهذا ما كتبت يا ميلاني؟ عظـــيم، هذا جيد.

ط: It bugs me when I'm sick and my brother doesn't help me— my-my brother, 'cause he-me

يضايقني عندما أمرض ولا يساعدني أخي– أخي، أخي ، لأنه، أنا

م: OK. You know-when (inaudible) sick, you're sick at home in bed and you say, oh, to your brother or your sister: Would you please get me a drink of water?—'Ah! Drop dead!' you know, 'Go play in the traffic!' You know, it's not very nice. Martin

جيد، أنت تعرف، – عندما – (كلام غير مسموع) تمـــرض، أنـــت تمرض في البيت، في السرير، وأنت تقول لأخيك أو أختك: أعطني بعض الماء من فضلك، آهـــ! ، فلتمت، اذهب والعب عند إشـــارة المرور. هذا ليس لطيفا أبدا، يا مارتن!

ض: --It bug me to have يضايقني....

م: It bugs me. It bugzz me يضايقني،

ط: It bugs me when my brother takes my bicycle every day

يضايقني أن يأخذ أخي دراجتي كل يوم

م: very day? Ah! Doesn't your bro-- (inaudible) his bicycle? Could his brother lend his bicycle? Uh, your brother doesn't have a bicycle?

كل يوم؟ ألا (كلام غير مسموع) أخوك دراجته؟ هل يمكن لأخيــه أن يقرض دراجته؟ أو أليس عند أخيك دراجة؟

ط: Yeah! Anew bicycle (inaudible) bicycle

نعم ، دراجة جديدة، دراجة .... (كلام غير مسموع).

م: Ah, well. Talk to your mom and dad about it. Maybe negotiate a new bicycle for your brother حسنا، تحدث مع أبيك و أمك عن ذلك. ربما تتفاوض معهما لشراء دراجة جديدة لأخيك

ط: (inaudible) (كلام غير مسموع)

م: He has a new bicycle. But his brother needs a new one too.

عنده دراجة جديدة، ولكن أخاه يريد دراجة جديدة أيضا

ط: Yes! نعم

م: Hey, whoa, just a minute! Jean?

دقيقة من فضلكم.... يا جين؟

ط: --- Martin's brother has

أخو مارتين لديه ......

م: Martin, who has a new bicycle? You or your brother?

من عنده دراجة جديدة يا مارتين؟ أنت أم أخوك؟

ط: My brother أخي

م: And you have an old one. وعندك دراجة قديمة

ط: .... (كلام غير مسموع)

م: And your brother takes your old one?

وأخوك يأخذ دراجتك القديمة؟

ط: --clutch- (inaudible) bicycle (كلام غير مسموع) دراجة

م: His bicycle! Ah! How old is your brother?

دراجته، آهـ، ما عمر أخيك؟

ط: March 23 ٢٣ مارس

م: His birthday? يوم ميلاده؟

ط: Yeah نعم

م: And how old was he? وكم كان عمره؟

ط: Fourteen ١٤

م: Fourteen. Well, why don't you tell your brother that when he takes your bike you will take his bike. And he may have more scratches than he figures for. OK?

١٤. حسنا، لماذا لا تقول لأخيك إنه عندما يأخذ دراجتك فإنك ستأخذ دراجته؟ وربما يعيد حساباته. موافق؟

خصائص اللغة والتفاعل

قارن بين الجدولين اللذين أكملتهما حتى الآن. ما نوع اللغة الثانية وفرص التفاعل المتاحة للمتعلمين في كل من البيئات التي تمثلها هذه الجداول؟ وما أوجه الاختلاف بينهما؟

القاعة أ

١- الأخطاء: قليلة جدا من المعلمة، غير أن حديثها به بعض الخصائص المميزة التي تعد نمطية لهذا النوع من التعليم، فأسئلتها التي تأتي على صيغة الجملة الخبرية تصحبها غالبا نغمة صاعدة حادة، وأخطاء الطلاب قليلة لأنهم لا يتكلمون كثيرا، وما يقولونه مقصور على ما جاء في الدرس.

٢- تصحيح الأخطاء: حين يخطئ الطلاب، تصححهم المعلمة.

٣- الأسئلة الحقيقية: موجودة، ولكنها قليلة، وفي أغلبها الأعم مرتبطة بإدارة قاعة الدرس، ولم يطرح الطلاب أية أسئلة.

٤- أسئلة الكشف: موجودة، والغالب الأعم من أسئلة المعلمة من هذا النوع، ومع ذلك، فكثيرا ما يجيب الطلاب عنها كأنها أسئلة حقيقية. (كما في:س - ماذا تفعل يا بول؟ ج - لاشيء). فالمعلمة تريد من الطالب أن يقول شيئا في الزمن المضارع المستمر، ولكن الطالب يقلق من الوقوع في الخطأ فيقول: لا شيء. وهذا مثال جيد على كيف يسيء الطالب قصد المعلمة، وعلى كيف نحاول جاهدين أن نجد المعاني الحقيقية للغة.

٥- مناقشة المعنى: قليلة جدا، فالمتعلمون لا يحتاجون إلى إعادة صياغة جملة، ولا إلى طلب إيضاح من المعلمة، وليست هناك فرصة لتحديد اتجاه الحوار الدائر، فالمعلمة لا تركز إلا على الجوانب الشكلية في لغة المتعلمين. وكل الجهود تتوجه إلى جعل الطالب ينتج جملة في الزمن المضارع المستمر من الفعل.

٦- التحدث عن اللغة: موجود، فهو الأسلوب الذي تبدأ به المعلمة الدرس وتترك الطلاب يستنبطون ما يحدث.

القاعة ب

١- الأخطاء: موجودة. فالطلاب يقعون في أخطاء، غير أن حديث المعلمة به أشياء غريبة أحيانا، فجملها غير كاملة، وطريقتها مبسطة في الكلام، وأسلوبها في الحديث غير رسمي.

٢- تصحيح الأخطاء: موجود، فأحيانا تكرر المعلمة ما قاله الطالب في شكله الصحيح، غير أن هذا التصحيح ليس مطردا، ولا يقطع حديث المتعلم، لأن التركيز ينصب أساسا على إتاحة الفرصة للطالب أن يعبر عما يريد.

٣- الأسئلة الحقيقية: موجودة، فالغالب الأعم من أسئلة المعلمة تركز على استنطاق معلومات من الطلاب، في حين أن الطلاب لا يطرحون أية أسئلة. ومع ذلك، فإنهم يتدخلون أحيانا ليغيروا مجرى الحديث.

٤- أسئلة الكشف: غير موجودة، لأن التركيز ينصب على المعنى لا على دقة التركيب النحوي.

٥- مناقشة المعنى: موجودة من جانب المعلمة، خاصة في الحوار الطويل حول من عنده الدراجة.

٦- التحدث عن اللغة: غير موجود. على الرغم من أن المعلمة تأمل في أن تدفع الطلاب إلى استعمال نهاية المفرد الغائب، مع أنها لا تقول ذلك صراحة.

لا شك أنك لاحظت الاختلاف الصارخ بين هذين الاقتباسين، مع أن النشاط في كليهما مرتكز على المعلم. كان التركيز في النص المأخوذ من قاعة الدرس (أ) منصبا على الشكل (أي النحو) ، في حين كان منصبا في القاعة (ب) على المعنى. في القاعة (أ) لم يكن للحوار هدف إلا التدريب على المضارع المستمر، ومع أن المعلمة كانت تستخدم حوارا نابعا مما يدور في قاعة الدرس مع بعض الفكاهة كي تصل إلى الهدف، فإن ما يدور في قاعة الدرس لم يكن هدفا في ذاته، فلم تكن المعلمة تهتم بما يفعله الطلاب، بل بقدرتهم على أن يقولوا ما يجري هناك باستعمال الشكل الصحيح للفعل. فالتركيز الأساسي كان على الصحة النحوية، وعلى أسئلة الكشف وتصحيح الأخطاء في اقتباسات القاعة (أ). أما في اقتباسات المأخوذة من القاعة (ب) فكان التركيز الأساسي على المعنى، والتفاعل عن طريق الحوار، والأسئلة الحقيقية، غير أنه كانت هناك بعض الإشارات السريعة إلى الدقة النحوية حين كانت المعلمة تستشعر ضرورتها.

موازنة بين قاعات الدرس: التفاعل فيما بين الطلاب

يقدم هذا القسم بعض التفاعلات التي تدور بين الطلاب، والنصوص تعتمد على التفاعلات بين متعلمي اللغة الثانية المشاركين في مهام اتصالية مختلفة.

وعلى نحو ما رأينا في القسم السابق، يوجد جدول مع كل نص يمكنك أن تشير فيه إلى أشياء معينة تحدث في التفاعل.

المهمة الاتصالية (أ): **وصف صورة**

النص التالي يدور بين فتاتين عمرهما من ١١-١٢ عاما. وكلتاهما تتعلم الإنجليزية لغة ثانية في سنتهما الأولى في أستراليا. المتعلمة الأولى (ط١) من هونج كونج، والثانية (ط٢) من الصومال، وهما تشاركان في مهمة تصف فيها ط١ لـ ط٢ صورة كي ترسمها، وهما جالستان على طاولة يفصلهما حاجز صغير بحيث ترى كل منهما وجه الأخرى ويديها (لترى الإيماءات)، ولكن أيا منهما لا ترى عمل الأخرى. والصورة عبارة عن مخطط أسود يضم قطعا من العصي، وطفلا يُطيِّر طائرة ورقية وفتاة تمسك بيده. وقطع العصي مغروزة في حشائش بالقرب من شجرة. والأقواس المربعة في الصورة تشير إلى أشياء غير مطلوب نطقها. (هذا النص مأخوذ من مادة غير منشورة جمعتها أليسون ماكيي، وروندا أوليفر، وجينيفر ليمان).

	الطالب ١	الطالب ٢
الأخطاء		
التعليق على الخطأ		
أسئلة حقيقية		
أسئلة الكشف		
مناقشة المعنى		
التحدث عن اللغة		

S1: And o-on the right, there is a [tree]. It's a-a, the ki-, the kite is up. (Points up in the air) This is the kite. (Points up again) This is the kite. (Points yet again) And the [tree] is up there.

ط١: و ع-على الجانب الأيمن، هناك [شجرة]. هي آ آ طا- الطـــائرة فوق (يشير في الهواء) هذه هي الطائرة. (يشير مرة أخرى) هذه هي الطائرة (يشير مرة أخرى) و [الشجرة] فوق هناك.

S2: Three bird?

ط٢: ثلاثة طيور؟

S1: Huh?

ط١: هه؟

S2: Is a three bird?

ط٢: أهو ثلاثة طائرة؟

S1: Huh?

ط١: هه؟

S2: Up, up-up the kite?

ط٢: فوق، فوق-فوق الطائر؟

S1: Yeah, the kite is u-, the kite is up and the[tree] is down. (Points directions)

ط١: نعم، الطائرة فـ- الطائرة فوق هناك و[الشجرة] تحت. (يشير في اتجاهات مختلفة).

S2: The [bird] down?

ط٢: الـ [طائر] تحت؟

S1: The kite-, the [tree] is down.

ط١: الطائرة-، الـ [شجرة] تحت

S2: what's the [tee]?

ط٢: ما [شرة]؟

S1: Huh?

ط١: هه؟

S2: What's the [tree]? (Imitates 1's production).

ط٢: ما [الشجرة]؟ (يقلد نطق ط١)

S1: Feel?

ط١: وقيع؟

S2: Fell?

Fell down (Points down)

ط٢: وقع؟

وقع أرضا (يشير إلى أسفل)

S1: No, it's not the fell down. No, it's just at the bottom.

ط١: لا، ليس الوقع. لا، هي فقط في القاع.

S2: The bird?

ط٢: الطائر؟

S1: No, the tree.

ط١: لا، الشجرة.

S2: The tree? (Emphatic stress)

ط٢: الشجرة (نبرة تأكيد)

S1: Yes

ط١: نعم

S2: It is left and right?

ط٢: هي شمال ويمين؟

S1: It's right (Points)

ط١: هي يمين (يشير)

S2: It's long? It's [little]?

ط٢: هي طويلة؟ هي [قليلة]؟

S1: It's—what?

ط١: إنها--- ماذا؟

S2: It's long and [little]?

ط٢: إنها طويلة و [قليلة]؟

S1: Um, a little-. It-, um, a middle size.

ط١: إم، قليلة-، هي-، إم، حجم متوسط.

S2 : Middle size tree?

ط٢: شجرة متوسطة الحجم؟

S1: Yes

ط١: نعم.

S2: It's little. (Says as drawing the tree)

ط٢: إنها قليلة. (يقولها وهو يرسم الشجرة)

المهمة الاتصالية ب: سلسلة الصور

النص التالي مأخوذ من طالبين في الصف السابع في قاعة تعليم الفرنسية عن طريق مواد المحتوى. وكان النشاط الذي يشاركان فيه يعتمد على سلسلة من ثماني صور تحكي قصة فتاة صغيرة أيقظها المنبه في الصباح الباكر. وكان أحد الطالبين معه الصور رقم ١ و٣ و٥ و٧، والثاني معه الصور ٢ و٤ و٦ و٨، وتناوبا حكاية القصة كما هي في صور كل منهما، ثم وضعا الصور كلها بالترتيب، وكتبا القصة التي حكياها. وكانت حكاية القصة تقتضي استخدام عدد من الأفعال العكسية في اللغة الفرنسية، حيث يوضع ضمير المفرد الغائب 'se' بين الفاعل والفعل. ومن ثم فالعبارتان: elle se léve (هي تستيقظ)، elle se souvient (هي تتذكر) صحيحتان. وفي النص التالي كتبت الأفعال العكسية غير الصحيحة بالحروف المائلة، وهو حوار بين الطالبة دار والطالبة نينا (المادة مأخوذة من سوين ولابكن ٢٠٠٢)[1].

---

(1) Swain and Lapkin. 2002.

	دارا	نينا
الأخطاء		
التعليق على الخطأ		
أسئلة حقيقية		
أسئلة الكشف		
مناقشة المعنى		
التحدث عن اللغة		

D: Elle

د: هي

D: Elle se souvient, Non. Elle souvient qu'elle a un.... Une practique de chorale, alors elle se lève.

د: هي تتذكر، لا. هي تتذكر أن عندها تدريب جماعي ولذلك استيقظت.

D: Tout à coup

د: فجأة

N: Elle ssse

ن: هي س س سي

D: Elle souvient

د: [هي تتذكر]

N: se souvient ou souvient?

ن: [تتذكر أو تتذكر؟]

D: Elle souvient…ah, elle se souvient. Elle souvient… elle se souvient, no]

د: هي تتذكر ... آه، هي تتذكر .... هي تتذكر.... هي تتذكر، لا]

N: Pas …

ن:[ليس]

D: Elle souvient qu'lle doit aller au band …?

د: [تتذكر أنها لابد أن تذهب إلى الفرقة]

N: Chorale.

ن: كورال

N: Chorale.

ن: كورال

N: Tout à coup elle souvient qu'elle … doit alert à la chorale

ن: تذكرت فجأة أنها لا بد أن تذهب لإلى الكورال

D: (very softly) elle se souvient … non

د: (برقة شديدة)هي تتذكر ... لا

D: Alors, elle

د: لذلك، هي

N: non, wait, tout à coup elle…. se souvient?

ن: لا، انتظر، فجأة هي ....تتذكر؟

D: Je pense pas que c'est se souvient.

د: لا أظن أنها تتذكر

N: oh, souvient ... souvient.

ن: أوه، تتذكر، تتذكر

D: elle souvient qu'elle a le chorale.

د: هي تتذكر أن عندها كورال

N: Qu'elle doit se preparer.

ن: أنها لا بد أن تستعد

D: Qui.

د: نعم

N: pour le chorale ... non, tout à coup elle souvient qu'il ya une pratique de chorale.

ن: من أجل الكورال ... لا، فجأة تتذكر أن هناك تدريب للفرقة.

خصائص اللغة والتفاعل

وازن بين الجدولين اللذين ملأتهما. وكما فعلنا سابقا، ما أنواع مادة اللغة الثانية؟ وما فرص التفاعل المتاحة للمتعلمين في كل بيئة تمثلها هذه النصوص؟ وما مدى اختلافهما عن بعضهما، واختلافهما عن التفاعل بين المعلم والطالب الذي فحصته سابقا؟

المهمة الاتصالية (أ)

١- الأخطاء: هناك أخطاء كثيرة في حديث كلا المتعلمين، بما في ذلك الأخطاء النحوية وأخطاء النطق، وهذه الأخطاء موجودة في توقفهما الكثير في أثناء حديثهما.

٢- تصحيح الأخطاء: لا يوجد تصحيح أخطاء من ناحية الشكل، إذ إن المتعلمين يجاهدان من أجل فهم كل منهما للآخر. والصعوبة التي يواجهانها في الاتصال قد تقوم مقام نوع من التصحيح الضمني للأخطاء. بمعنى، أن كون المتحدثين لا يفهمان ما يقال بعد إشارة إلى وجود أخطاء فيما يقولان.

٣- الأسئلة الحقيقية: موجودة، وبكثرة. ومن الطبيعي أن يوجه الطالب٢ معظم الأسئلة لأنه يحتاج إلى المعلومات من الطالب١ كي يرسم الصورة، كما يسأل الطالب١ أيضا أسئلة حقيقية ومعظمها يكون بداعي طلب الإيضاح.

٤- أسئلة الكشف: لا توجد، لأن المتعلمين منخرطان في اتصال حقيقي، فالطالب٢ لا يرى الصورة التي يمسك بها الطالب١، ولذلك كانت كل الأسئلة التي طرحت أسئلة حقيقية.

٥- مناقشة المعنى: موجودة حقا. فكلا المتعلمين يحاول جاهدا أن يفهم الآخر، حتى على الرغم من أنهما غالبا ما يفشلان في ذلك. وهذا يعكسه كثرة الاستفهام وطلب الإيضاح، وتكرار كل منهما ما يقوله الآخر مصحوبا بنبرة تأكيد، في محاولة لفهم ما قاله الآخر.

٦- التحدث عن اللغة: غير موجود.

المهمة الاتصالية (ب)

١- الأخطاء: كلا المتعلمين يقعان في أخطاء نحوية كثيرة، وأبرزها فشلهما المتكرر في استعمال الفعل العكسي من الفعل se souvenir.

٢- تصحيح الأخطاء: لا يوجد تصحيح أخطاء فعلي، فلا أحد من المتعلمين متأكد من الشكل الصحيح. بل إن هناك تفكيرا ومناقشة في اللغة في محاولة لتبين هل هما يستعملان الشكل الصحيح من الفعل se souvenir أم لا.

٣- الأسئلة الحقيقية: الأسئلة التي طرحت كلها حقيقية، فمضمون الحوار يدور عن الشكل اللغوي، ولكن المتعلمين يتبادلان المعلومات تبادلا حقيقيا بهدف إكمال المهمة.

٤- أسئلة الكشف: لا توجد. فالمتعلمان يتعاونان في إعادة بناء القصة، ويسأل كل منهما الآخر أسئلة "حقيقية".

٥- مناقشة المعنى: اتفق المتعلمان عند هذه النقطة من التفاعل على محتوى القصة. ومن ثم، لم توجد مناقشة للشكل اللغوي، بمعنى أن معظم المناقشة كانت عن هل هما يقولان الشكل الصحيح للفعل الذي اتفقا على أن يقولاه أم لا.

٦- التحدث عن اللغة: على الرغم من أنهما لا يستخدمان مصطلحات لغوية مثل "فعل" أو "ضمير"، فإن المتعلمين يتحدثان عن اللغة وهما يركزان على محاولة التوصل إلى الشكل الصحيح.

يختلف هذان النصان من التفاعل بين الطلاب والطلاب أحدهما عن الآخر اختلافا كبيرا. ففي المهمة الاتصالية الأولى، يركز الطفلان تركيزا كاملا على المعنى، ولا يحاول أحدهما أن يفهم الآخر كي يسدا فجوة المعلومات، ويواصلان استخدام أسئلة الفهم وطلبات الإيضاح وهما يناقشان المعنى في هذه المهمة. أما في النص الثاني من التفاعل بين الطلاب والطلاب، يركز المتعلمان على الشكل والمعنى، وفي أثناء إعادة بنائهما القصة يكرران صراحة هل هما يستخدمان الشكل الصحيح للفعل العكسي se souvenir أم لا، ويستفسران باستمرار عن مدى الدقة النحوية في استخدامهما لشكل الفعل وهما منخرطان في مناقشة مضمون القصة.

لقد وصفنا ووازنا في الأنشطة التي أوردناها في الصفحات السابقة بين التفاعل بين المعلمين والطلاب، وبين الطلاب والطلاب في ضوء ستة معايير من معايير المراقبة. ونحن نعرف أن بعض خطط المراقبة تستخدم معايير كثيرة تنتظم نطاقا واسعا من الإجراءات والممارسات التعليمية، يركز بعضها على ملمح واحد بذاته من ملامح التعليم والتفاعل في قاعة الدرس. وفي القسم التالي، سنراجع ثماني دراسات درس فيها ملمح معين من ملامح التعليم. منها أربع منها تدرس تصحيح الأخطاء، وتدرس الأربع الأخرى استخدام المعلم للأسئلة.

تصحيح الأخطاء في قاعة الدرس

الدراسة ١: إعادة الصياغة في التعليم المرتكز على المحتوى

صمم روي ليستر وليلى رانتا (١٩٩٧)[1] خطة مراقبة تصف أنماطا مختلفة من تعليقات المعلمين على الأخطاء وتفحص أيضا استيعاب الطلاب، بمعنى: كيف يستجيبون مباشرة لهذه التعليقات. صممت هذه الخطة في

(1) Roy Lyster and Leila Ranta, 1997.

قاعات تعليم الفرنسية من خلال مواد المحتوى، حيث يتعلم الطلاب لغة ثانية عن طريق تعليمهم المواد الدراسية (تعليم مرتكز على المحتوى). وهذه الخطة يمكن استخدامها أيضا في وصف أنماط أخرى من تعليم اللغة الثانية.

وقد صمما خطتهما عن طريق مراقبة أنماط مختلفة من تصحيح الأخطاء التي يقدمها المعلمون خلال التفاعل في أربع قاعات تعليم الفرنسية عن طريق مواد المحتوى تتراوح أعمار الطلاب فيها بين ٩ إلى ١١ عاما. وقد بدءا المراقبة باستعمال مزيج من بعض فئات القسم (ب) من خطة الاتجاهات الاتصالية في تعليم اللغات، وبعض الفئات الأخرى من نماذج دراسة تصحيح الأخطاء في تعليم اللغتين الأولى والثانية. وعدلا بعض هذه الفئات بحيث تناسب مادة بحثهما، وأضافا إليها بعض الفئات الأخرى. والتعريفات التالية مأخوذة من عمل ليستر و ريناتا (١٩٩٧)، والأمثلة من طلاب تتراوح أعمارهم بين ١٠ و١١ عاما يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية.

التصحيح الصريح: يشير إلى إعطاء المتعلم الشكل الصحيح بطريقة مباشرة. وفي أثناء تقديم المعلم الشكل الصحيح يشير بوضوح إلى أن ما قاله الطالب غير صحيح.(مثل: آه، أنت تعني ......، أو يجب أن تقول ....).

S: The dog ran fastly

ط: جرى الكلب سريعا

وهنا يوضح المعلم للطالب أن كلمة fast في اللغة الإنجليزية لا يضاف إلى آخرها ly، لذلك اخترت أن أستعمل quickly (سريعا).

إعادة الصياغة: وتعني إعادة المدرس تركيب كل ما قاله الطالب أو بعضه دون أخطاء. وتعد إعادة الصياغة من قبيل تصحيح الأخطاء تصحيحا ضمنيا، لأن المعلم لا يبدؤها بقوله: أنت تعني كذا، أو: استخدم هذه الكلمة، أو: يجب أن تقول كذا.

S1: Why you don't like Marc?

ط١: لماذا تحب لا مارك؟

T: Why don't you like Marc?

م: لماذا لا تحب مارك؟

S1: I don't know. I don't like him.

ط١: لا أعرف. أنا لا أحبه.

لا حظ أن المعلم في هذا المثال لا يتوقع رد فعل من الطالب، ويبدو أنه يعيد صياغة السؤال الذي سأله الطالب١ للطالب ٢ لا أكثر.

طلب الإيضاح: يلفت الطالب إلى أن المعلم لم يفهم ما قاله، أو أن هناك خطأ ما فيما قاله، وأنه مطلوب منه أن يكرر ما قاله أو أن يعيد صياغته. وطلب الإيضاح يتضمن عبارات مثل: "عفوا..."، وقد يتضمن أن يكرر المعلم الخطأ في شكل سؤال للطالب: ماذا تعني بقولك ....؟

T: How often do you wash the dishes?

م: كم مرة تغسل الأطباق؟

S: Fourteen.

ط: أربع عشرة مرة.

T: Fourteen what? (Clarification request)

م: أربع عشرة مرة ماذا؟ (طلب إيضاح)

S: Fourteen for a week.

ط: أربع عشرة مرة من أجل أسبوع.

T: Fourteen times a week? (Recast)

م: أربع عشرة مرة في الأسبوع؟ (إعادة صياغة)

S: Yes. Lunch and dinner.

ط: نعم. العداء والعشاء.

التحدث عن اللغة: وهذا يتضمن تعليقات أو معلومات، أو أسئلة تتعلق بتصحيح ما قاله الطالب، دون تقديم الشكل الصحيح صراحة. والتحدث عن اللغة يشير عادة إلى أن هناك خطأ في موضع ما (مثل: هل يمكن أن تتعرف على خطئك؟). كما تقدم المعلومات عن اللغة إما مصطلحا نحويا يتعلق بطبيعة الخطأ (مثل: هذا الاسم مذكر)، أو تحديد معنى الكلمة في حالة الخطأ المعجمي. وتشير الأسئلة كذلك إلى طبيعة الخطأ، ولكنها تميل إلى أن تنتزع التصحيح من المتعلم.

S: We looked at the people yesterday.

ط: نحن ننظر إلى الناس أمس.

T: What's the ending we put on verbs when we talk about the past?

م: ماذا نضع في نهاية الفعل عندما نتحدث عن الماضي.

S: e-d

ط: e-d

الاستنطاق: وهو يشير إلى ثلاثة أساليب على الأقل يستخدمها المعلم كي يستخرج الشكل الصحيح من الطالب. أولا: يستخرج المعلم من الطالب إكمال ما يقوله المعلم (مثل: هذا هو ....). ثانيا: يستخدم المعلم أسئلة لاستخراج الإجابة الصحيحة (مثل: كيف تقول .... بالإنجليزية؟). ثالثا: يطلب المعلم أحيانا من الطالب أن يعيد صياغة ما قاله.

S: My father cleans the plate.

ط: أبي ينظف الطبق.

T: My father cleans the??

ط: أبي ينظف؟؟

S: Plates.

ط: الأطباق.

التكرار: وهو يعني أن المعلم يكرر العبارة الخاطئة التي قالها الطالب. وفي معظم الحالات، يغير المعلم من نبرته كي يشير إلى الخطأ.

في المثال التالي أتبع التكرار بإعادة الصياغة:

S: He's in the bathroom.

ط: هو في الحمام.

T: Bathroom? Bedroom. He's in the bedroom.

م: الحمام؟ حجرة النوم. هو في حجرة النوم.

وفي المثال التالي، أتبع التكرار بحديث عن اللغة وتصحيح صريح للخطأ:

S: We is ....

ط: نحن يكون....

T: We is? But it's two people. Right? You see your mistake? You see the error? When it's plural it's 'we are'.

م: نحن يكون؟ نحن نتحدث عن جمع، صحيح؟ هل عرفت خطأك؟

هل عرفت الخطأ؟ حين نتكلم عن الجمع نقول: نحن نكون.

وقد وجد ليستر وريناتا أن كل المعلمين في قاعة تعليم الفرنسية عن طريق مواد المحتوى التي لاحظاها يستخدمون إعادة الصياغة أكثر من أية وسيلة أخرى لتصحيح الأخطاء. ذلك أن إعادة الصياغة مثلت أكثر من نصف تصحيح الأخطاء في القاعات الأربع. وكان أقلها تكرار الأخطاء. وكانت الأساليب الأخرى بين بين.

كما وجدا أن ردود أفعال الطلاب كانت في حدودها الدنيا بعد إعادة الصياغة، وأكثر وقوعا بعد طلبات الإيضاح، والتحدث عن اللغة، والتكرار. كما أن الاستنطاق والتعليق على اللغة تمخضت عن مزيد من ردود الأفعال، وكانت أكثر احتمالا في أن تؤدي إلى التوصل إلى الشكل الصحيح للمنطوق الأصلي.

وقرر ليستر (١٩٩٨)[1] أن الطلاب في قاعات اللغة الثانية المرتكزة على المحتوى (حيث يكون التركيز على المعنى لا على الشكل) يقل احتمال ملاحظتهم لإعادة الصياغة على خلاف الأساليب الأخرى في تصحيح الأخطاء. وذلك لأن الطلاب في هذا النمط من أنماط التعليم، قد يفترضون أن المعلم يتجاوب مع محتوى كلامهم وليس شكله. والحق، أن الهدف المزدوج المتمثل في جعل محتوى المادة مفهوما، والارتقاء بمعلومات الطالب عن اللغة الثانية من خلال تدريس المحتوى أدى إلى أن تخلص ميريل سوين (١٩٨٨) وآخرون إلى أنه "ليس كل تعليم محتوى يعد تعليم لغة جيدا بالضرورة" (ص ٦٨). وسوف نناقش تحديات التعليم المرتكز على المحتوى مناقشة عامة في الفصل السادس.

---

(1) Lyster 1998.

ومنذ أعلن ليستر ورينانا نتائج بحوثهما، أجري عدد من دراسات المراقبة عن أنماط تصحيح الأخطاء في قاعات تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية. وخلص بعضها إلى نتائج مشابهة- أي أن إعادة الصياغة هي أكثر الأساليب استعمالا من جانب المعلمين، وأن الطلاب لا يلحظونها. في حين أعلن بعضها الآخر أن الطلاب يلحظون إعادة الصياغة في قاعة الدرس. وقد وصفنا فيما يلي دراستين روقب الطلاب فيهما بهدف معرفة ملاحظتهم وتجاوبهم مع تصحيح الأخطاء الذي يقوم به المعلم.

الدراسة ٢: إعادة الصياغة والحديث الشخصي

في دراسة عن متعلمين كبار يتعلمون اللغة اليابانية لغة أجنبية، درست آمي أوهتا (٢٠٠٠)[١] اللغة الشفوية التي يتخاطب بها المتعلمون فيما بينهم في أنشطة قاعة الدرس. وقد استطاعت أن تحصل على "حديث شخصي" عن طريق وضع ميكروفون لبعض الطلاب في أثناء تفاعلهم في قاعة الدرس. وكان التفاعل يركز على القواعد النحوية والتعليم عن اللغة. وفي هذا السياق، اكتشفت أوهتا أن المتعلمين لاحظوا إعادة الصياغة عندما صدرت عن المعلمة، بل إن الطلاب كانوا على استعداد لإعادة صياغة ما أعيد صياغته في أحاديثهم الشخصية حين توجه إعادة الصياغة إلى متعلم آخر أو إلى القاعة كلها، وليس إليهم أنفسهم. وبناء على هذه النتائج، خلصت أوهتا إلى أن المتعلمين يلحظون إعادة الصياغة في تفاعل قاعة الدرس، حتى وإن لم يؤد ذلك إلى أن يستوعبها المتعلمون الذين وقعوا في الأخطاء.

---

(1) Amy Ohta, 2000.

الدراسة ٣: إعادة الصياغة والاستيعاب

في دراسة وصفية لقاعة درس تضم كبارا يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية، راقب رود إليس، وهيلين باستوركمين، شون لوين (٢٠٠١)[1] أنماط تصحيح الأخطاء التي قدمها المعلم وردود الأفعال المباشرة التي صدرت عن المتعلمين (أي الاستيعاب). ولاحظوا أن معظم ردود أفعال المعلمين على أخطاء المتعلمين جاءت في شكل إعادة الصياغة. كما لاحظوا أن المتعلمين استجابوا استجابة مباشرة لكثير من إعادات الصياغة. وأدت سرعة استجابة المعلمين للأخطاء والمتعلمين لإعادة الصياغة بالباحثين إلى أن يخلصوا - كما حدث مع أوهتا- إلى أن المتعلمين يلحظون إعادة الصياغة التي تسهم إسهاما إيجابيا في تحسين لغتهم الثانية، ويستجيبون لها.

وقد استخدمت الدراسات ١ و٢ و٣ أساليب متشابهة لوصف تصحيح الأخطاء واستجابات المتعلمين لها في بيئات مختلفة من بيئات قاعات الدرس، مما سمح بإجراء مقارنات مفيدة والحصول على أفكار مهمة عن كيف يختلف أثر السلوك التعليمي الواحد باختلاف المواقف. فالمتعلمون في الدراستين ٢ و٣ كانوا كبارا في قاعات درس صغيرة، في حين كانوا أطفالا في دراسة ليستر ورانتا. وفضلا عن ذلك، تلقى متعلمو الإنجليزية لغة ثانية ساعة إضافية في النحو قبل فترة المراقبة. وتبع هذا أنشطة اتصالية للتدريب على القواعد التي درسوها في القسم الأول من الدرس. ومن ثم، فربما كان ذلك دافعا للمتعلمين للانتباه إلى الشكل، ولذلك استجابوا لإعادة الصياغة المتعلقة بالشكل. وعلى غرار ذلك، تلقى متعلمو اللغة اليابانية تعليما يركز على اللغة على خلاف التركيز على المحتوى الذي تلقاه متعلمو الفرنسية في دراسة ليستر ورانتا. وبذلك، كانوا هم أيضا أكثر احتمالا لفهم إعادة الصياغة على أنها تصحيح للأخطاء الشكلية في عباراتهم.

---

(1) Rod Ellis, Helen Basturkmen, and Shawn Loewen, 2001.

إن أهمية السياق وكيف يسهم في الطرق المختلفة التي يدرك بها المتعلمون تصحيح الأخطاء ويستجيبون له، هو موضوع ما دار في قاعة الدرس في الدراسة التالية.

الدراسة ٤: تصحيح الأخطاء في سياق.

أجرت روندا أوليفر واليسون ماكيي (٢٠٠٣)[١] دراسة وصفية عن إحدى قاعات تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية في مدرسة ابتدائية في استراليا تتراوح أعمار طلابها بين ٦ إلى ١٢ عاما. ودرستا هل اختلف تصحيح المعلمين للأخطاء وإفادة المتعلمين من التصحيح باختلاف سياقات التفاعل في الدرس أم لا. وحددتا أربعة سياقات تفاعل فيها المعلمون والمتعلمون: (١) تبادل المحتوى الذي قدم المعلم في أثنائه بعض المعلومات أو طرح بعض الأسئلة التي تتعلق بمضمون المنهج. (٢) تبادل الإدارة الذي تحدث المعلم في أثنائه عن تنظيم الدرس وسلوك قاعة الدرس الملائم. (٣) تبادل الاتصال الذي جرى التركيز فيه على استعمال الطلاب اللغة الإنجليزية بطرق مفيدة. (٤) تبادل التركيز الصريح على اللغة حيث كان التركيز على النحو واستعمال المصطلحات اللغوية.

ووجدت أوليفر وماكيي أن المتعلمين وقعوا في أخطاء كثيرة جدا في تبادل الاتصال. ومن ثم، كانت فرص تصحيح الأخطاء كثيرة في هذا السياق. كما وجدتا أن تصحيح الأخطاء قد حدث في كل السياقات التعليمية، ولكنه كان متكررا جدا في سياق التركيز الصريح على اللغة، ثم يأتي بعده تبادل المحتوى، ثم الاتصال، وأخيرا تبادل الإدارة. وعندما درستا ردود

(1) Rhonda Oliver and Alison Mackey. 2003

أفعال المتعلمين لتصحيح الأخطاء، وجدنا أن المتعلمين عدلوا من لغتهم كثيرا في سياق التركيز الصريح على اللغة، وأحيانا في تبادل المحتوى والاتصال، في حين أنه لم يحدث في تبادل الإدارة. ومن المثير للاهتمام، أن أنماط تصحيح الأخطاء تنوعت هي الأخرى عبر السياقات، فإعادة الصياغة استخدمت بمعدل كبير في تبادل الإدارة، والاتصال، والمحتوى، ولكن بمعدلات أقل في سياق التركيز الصريح على اللغة. وندر تصحيح الأخطاء صراحة في سياق تبادل المحتوى، والإدارة، والاتصال، ولكنه كثر في سياق التركيز الصريح على اللغة. وتؤكد نتائج هذه الدراسة على مدى أهمية الاعتناء بتذكر الفروق بين السياقات التعليمية حين نتحدث عن تصحيح المعلم للأخطاء واستجابة المتعلمين له.

ومن العوامل الأخرى التي تؤثر في استجابات المتعلمين للأنماط المختلفة في تصحيح الأخطاء، سن المتعلم وهدفه من التعلم. فالكبار أكثر احتمالا أن يدركوا أن إعادة الصياغة تصحيح للأخطاء في الشكل اللغوي، خاصة إن كانوا يهدفون إلى تحصيل مستوى عال من الدقة، والوصول إلى أداء يقترب من أداء المتحدث الأصلي.

الأسئلة في قاعة الدرس

كان سلوك المعلم في طرح الأسئلة مثار التركيز في قدر غير يسير من البحوث عن اللغة الثانية في قاعة الدرس. فالأسئلة حجر الزاوية في إشراك المتعلمين في التفاعل،وفي التعرف على قدر ما فهموه. وهناك نوعان من الأسئلة حظيا بنصيب هائل من البحث والدراسة وهما أسئلة الكشف، والأسئلة الحقيقية، كما حظي الدور الذي يؤديانه في تفاعل قاعة الدرس بالبحث في عدد من الدراسات.

الدراسة ٥: أسئلة المعلمين في قاعة تعليم الإنجليزية لغة ثانية

درس مايكل لونج وشارلين ساتو (١٩٨٣)[1] شكل الأسئلة التي يطرحها المعلمون في قاعات درس اللغة الإنجليزية لغة ثانية ووظائفها، وقارن بينها وبين الأسئلة التي تطرح خارج قاعة الدرس بين الناطقين الأصليين وغير الأصليين باللغة الثانية. وكانا مهتمين اهتماما خاصا بالفروق بين كم الأسئلة الكشفية والأسئلة الحقيقية. وقد أظهرت التفاعلات بين المعلمين والطلاب التي سجلت صوتيا في ست قاعات أن أسئلة الكشف التي طرحها المعلمون كانت أكثر من الأسئلة الحقيقية. أما في الحوارات بين الناطقين الأصليين وغير الأصليين خارج قاعة الدرس فكانت الأسئلة الحقيقية أكثر من أسئلة الكشف. وخلص الباحثان إلى أن التفاعل بين المعلم والطالب في قاعة الدرس "يتباين تباينا تاما عما يدور خارج قاعة الدرس" (ص ٢٨٤)، وقررا أن بنية التفاعل في قاعة الدرس ينبغي أن تتغير.

ومنذ أن أجرى لونج وساتو دراستهما، أعلنت دراسات أخرى أجريت على الأسئلة التي يطرحها المعلمون في قاعة الدرس أن نسبة أسئلة الكشف أعلى كثيرا جدا من نسبة الأسئلة الحقيقية. وفي سياق تعليم اللغات تعليما اتصاليا، طولب المعلمون بالتقليل من استخدام أسئلة الكشف لأنها تتطلب إجابات سريعة ومقتضبة لا تتطلب إلا جهدا معرفيا محدودا من جانب المتعلم. وبدلا من ذلك شجّعوا على طرح أسئلة حقيقية، حيث يُظَن أنها تتطلب معالجة معرفية كبيرة، وتحتاج إلى إجابات أكثر تعقيدا.

ومع ذلك، فقد أعيد تقويم أسئلة الكشف مؤخرا، واستند ذلك على ما لوحظ من أن هناك طرقا مختلفة يمكن أن تُطرَح بها أسئلة الكشف في قاعة الدرس. منها أن يطرح المعلم سلسلة من الأسئلة في شكل تدريبات مثل: هل لك أخ؟، هل له أخ؟، هل لك أخت؟، هل لها أخت؟. في هذا السياق لا تؤدي

---

(1) Michael Long and Charlene Sato, 1983.

أسئلة الكشف غرضا اتصاليا مفيدا، غير أنها في سياقات أخرى قد تؤدي أغراضا تعليمية وتفاعلية مهمة. والدراسة التالية تصف استعمال المعلمين لأسئلة الكشف استعمالا أكثر إيجابية.

الدراسة ٦: العون المعرفي، وأسئلة الكشف، والأسئلة الحقيقية

في دراسة حالة عن قاعة درس أحد معلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية، أجرى دون ماكورميك، ووريتشارد دوناتو (٢٠٠٠)[١] دراسة كشفية عن كيف ترتبط أسئلة المعلمة بأهدافها التعليمية. وفي إطار نظرية اجتماعية ثقافية، اختر الباحثان مفهوم "العون المعرفي" لدراسة أسئلة المعلمة بوصفها "أداة للوساطة في الحوار بين المعلمة والطلاب". (ص١٨٤).والعون المعرفي يقصد به أن يساعد المتعلمون الأكثر معرفة (الخبراء) المتعلمين الأقل معرفة (المستجدين) بتقديم العون لهم. وحدد الباحثان ست وظائف للعون المعرفي، منها- على سبيل المثال- لفت نظر الطالب المستجد إلى المهمة، وتبسيط متطلباتها أو تقليلها. كما درسا وظيفة أخرى وهي استخدام المعلم للأسئلة في أثناء تفاعلات العون المعرفي، وكيف أسهمت في مشاركة الطلاب وفهمهم. وفي المثال التالي، يدفع الباحثان بأن استعمال المعلم لسؤال الكشف "من يعيش عادة في القصور؟" يؤدي غرضا تعليميا مهما، لأنه يلفت نظر المتعلم إلى كلمة "قصر"، وييسر له فهم المعنى.

T: Palace?

م: قصر؟

S1: Like castle?

ط١: مثل القلعة؟

---

(1) Dawn McCormick and Richard Donato. 2000.

S2: Special place, very good.

ط٢: مكان خاص، جيد جدا.

S3: Very nice.

ط٣: لطيف جدا.

T: Castle special place, very nice.

Who usually lives in palaces?

م: قلعة، مكان خاص، لطيف جدا. من يعيش عادة في القصور؟

Ss: Kings.

ط ط: الملوك.

T: Kings, and queens, princes, and princesses.

م: الملوك، والملكات، والأمراء، والأميرات.

Ss: Yeah.

ط ط: نعم.

S4: Maybe beautiful house?

ط٤: قد يكون بيتا جميلا؟

T: Big, beautiful house, yeah, really big.

م: كبير، بيت جميل، نعم، كبير حقا.

ويقترح ماكورميك ودوناتو أن الأسئلة يجب أن تفحص في إطار التفاعل القائم على العون المعرفي، وفي إطار أهداف المعلم من درس بعينه أو تفاعل بعينه.

الدراسة ٧: الأسئلة المفتوحة والمغلقة

وهناك تفريق آخر يشبه التفريق بين أسئلة الكشف والأسئلة الحقيقية، وهو التفريق بين الأسئلة المفتوحة والمغلقة. فالأسئلة المغلقة تتطلب إجابة بسيطة تتمثل في كلمة واحدة عادة، مما يجعل إجابتها سهلة وسريعة. أما الأسئلة المفتوحة فتتطلب إجابات طويلة وأكثر تعقيدا، وتتضمن ضرب الأمثلة، والشرح، والتعليل. وفي قاعات تعليم الإنجليزية لغة ثانية في أستراليا، لاحظت كريستين دالتون-بافر (٢٠٠٦)[1] وسجلت أنماط الأسئلة التي طرحها المعلمون الإجابات التي أجاب بها الطلاب تسجيلا صوتيا. وتبين أنه في قاعات تعليم المحتوى واللغة، قدم المتعلمون لغة عالية الكم والكيف في إجابات الأسئلة المفتوحة، كما أن الأسئلة المفتوحة التي طلبت من الطلاب ألا يقتصروا على سرد الحقائق بل أن يذكروا الأسباب والشروح أدت إلى إنتاج لغة عالية التعقيد. وخلصت الباحثة إلى أن طرح أسئلة مفتوحة ومعقدة يفيد المتعلمين في قاعات تعليم اللغة والمحتوى، غير أن هذا النوع من التفاعل يتطلب أن يكون المعلم على مستوى عال من القدرة اللغوية في اللغة الثانية.

الدراسة ٨: فترة الانتظار

جانب آخر من جوانب سلوك المعلمين في طرح الأسئلة هو "فترة الانتظار"، أي طول الفترة التي يصمت فيها المعلم بعد طرح السؤال انتظارا لإجابة الطالب. وقد أجرت جوانا هوايت، و باتسي لايتباون (١٩٨٤)[2] تحليلا كميا لفترة الانتظار في إحدى قاعات تعليم الإنجليزية لغة ثانية التي كانت تطبق الطريقة السمعية الشفوية، ووجدتا أن المعلمين لم يكونوا يعطون للطالب أكثر من ثانية أو ثانيتين قبل أن يحيلوا السؤال إلى طالب آخر أو يجيبوا عن السؤال بأنفسهم. كما كانوا يكررون السؤال أو يعيدون صياغته

---

(1) Christiane Dalton-Buffer. 2006.
(2) Joanna White and Patsy Lightbown. 1984.

عدة مرات بدلا من أن ينتظروا الطالب حتى يصوغ إجابته. ومع أن هذا النمط السريع من السؤال والإجابة كان علامة مميزة لقاعات الطريقة السمعية الشفوية، فقد ورد أيضا في القاعات الاتصالية.ويبدو أن التوصل إلى توازن بين الضغط على الطالب ليقدم إجابة سريعة والوقوع في صمت مخل يعد تحديا كبيرا. غير أن هذا التوازن تم التوصل إليه في قاعات الدرس التي تضم طلابا متفاوتي الأعمار، وتتفاوت في طرق التعليم، بحيث يعطي المتعلم وقتا كافيا لتقديم إجابة كاملة، وعرض أفكاره، ومعالجة المادة المقدمة معالجة تؤدي إلى تعلمها تعلما ناجحا (توبين ١٩٨٧)[١].

وواضح أن دراسات مراقبة قاعة الدرس التي وصفناها تركز على ملامح معينة في تفاعل قاعة الدرس.وكان الملمح الذي يراد فحصه في هذه الدراسات يُحدَّد سلفا قبل إجراء الدراسة على أساس بعض الافتراضات عن أنواع السلوك المهمة للتعلم في قاعة الدرس.

الإثنوجرافيا[٢]

من الطرق الأخرى التي تستخدم لمراقبة تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية وتعلمها في قاعة الدرس أن تصف سلوك قاعة الدرس دون وضع أطر مسبقة. من ذلك أن يدون المراقب ملاحظات مستفيضة عن الأنشطة، والتدريبات، والتفاعل بين المعلمين والمتعلمين. وهذا المدخل إلى مراقبة قاعة الدرس عادة ما يشار إليه بمصطلح "إثنوجرافيا"، وهو يشبه الطريقة التي يدون بها الأنثروبولوجي ملاحظاته الميدانية عند دراسة مجموعة من الناس في بيئتهم الطبيعية. وبتطبيق البحوث الإثنوجرافية على قاعات الدرس، قد يكون المراقب مشاركا في أنشطة قاعة الدرس، بوصفه مساعدا للمعلم- على سبيل المثال- أو غير مشارك فيها، وذلك بأن يجلس في هدوء دون تدخل فيما يحدث، ويلاحظ القاعة، ويسجل ما يدور فيها.

(1) Tobin, 1987.

(٢) الإثنوجرافيا هو علم الأنثروبولوجيا الوصفية.

والمداخل الإثنوجرافية إلى فهم التعليم والتعلم تنطوي على دراسات كيفية يتسع مداها كثيرا عن الدراسات التي وصفناها أعلاه.بمعنى أن الدراسات الإثنوجرافية عن قاعة تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية لا تركز على التعليم وحده، ولا على التعلم وحده فحسب، بل أيضا على الحقائق الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، وأثرها في تطور المتعلم معرفيا، ولغويا، واجتماعيا.

فعلى سبيل المثال، أفضت دراسة مارثا كراجو (١٩٩٢)[1] التي درست الدور الاجتماعي للغة، والتي أجرتها على أطفال الإنويت، إلى القول بأنه إن كانت الثقافة التي أتى منها المتعلم تحترم صمت الأطفال بوصفه طريقة محترمة وفعالة في التعلم من الكبار، فيجب على معلم اللغة الثانية آنئذ أن يعرف أن هذا السلوك من الأطفال لا يعبر عن رفضهم في المشاركة، ولا عن عدم قدرتهم على الفهم.

وفيما يلي تلخيص لثلاث دراسات إثنوجرافية أجريت على قاعات تعليم اللغة الثانية والأجنبية: واحدة في جنوب المحيط الهادي، وواحدة في كندا، وواحدة في أوروبا.

الدراسة ٩: اللغة في البيت وفي المدرسة

أجرت كارين واطسون-جيجيو (١٩٩٢)[2] دراسة طولية استمرت عدة سنوات على تسع أسر في جزر سولومون، استكشفت فيها ممارسات استخدام اللغة في البيت وفي المدرسة. وكشفت مراقبة البيوت عن بيئات ثرية ومحفزة للتطور اللغوي والمعرفي. وعلى الرغم من ذلك، فشل عدد كبير من الأطفال في الدراسة. وكشف التحليل المفصل عن فروق كثيرة في الاستخدام

(1) Martha Crago, 1992.
(2) Karen Watson-Gegeo, 1992.

اللغوي والقيم بين بيئات البيت والمدرسة. فالأطفال لم يكونوا يستخدمون لغتهم في المدرسة، بل كانوا يستخدمون لغة إنجليزية مشوهة ومحدودة. وعلى الرغم من أن قضايا اللغة هذه كانت عاملا أسهم في فشل الأطفال، فإن التحليل الموسع للسياق الاجتماعي والثقافي كشف عن عوامل أخرى كان لها دور مؤثر. منها أن السياق الاجتماعي للغة في البيت ينطوي على جوانب سلبية من جانب الآباء في حديثهم عن خبرات أبنائهم في المدرسة، وتعبيرهم عن خوفهم من فشل أبنائهم، وإثارتهم أسئلة جوهرية عن قيمة المدرسة في حياتهم. وخلصت الباحثة إلى أن هذه العوامل أسهمت إسهاما أساسيا في عجز أبنائهم عن الاستمرار في التطور المعرفي واللغوي في المدرسة.

الدراسة ١٠: عزل متعلمي اللغة الثانية في المدارس الابتدائية

راقبت كيلين توهي (١٩٩٨)[1] في دراسة طولية مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ٥ إلى ٧ سنوات في المستويين الأول والثاني من رياض الأطفال في فانكوفر بكندا. وضمت المجموعة أطفالا ناطقين أصليين بالإنجليزية، وأطفالا ثنائيي اللغة يتكلمون الإنجليزية والبولندية، أو الإنجليزية والتاجالوج، أو الإنجليزية والكانتونية، أو الإنجليزية والبنجابية، أو الإنجليزية والهندية. وكانوا جميعا في قاعة واحدة، وكانت الإنجليزية هي لغة التعليم. وقد حددت توهي ثلاث ممارسات في قاعة الدرس أدت إلى عزل متعلمي الإنجليزية في القاعة. أولاها، أن مقاعد متعلمي الإنجليزية كانت قريبة من مقعد المعلم على أساس أنهم يحتاجون إلى مزيد من المساعدة المباشرة منه. وكان بعضهم يُنقَل من القاعة مرتين في الأسبوع للحصول على مساعدة ممن يعلمون الإنجليزية لغة ثانية. ثانيتها، المواقف التي تفاعل فيها المتعلمون فيما بينهم انحصرت في استعارة المواد التعليمية وإقراضها، ولكن هذا كان يحدث خفية لأن المعلم لم يكن يسمح بذلك عادة. وآخرها، كانت هناك قاعدة في

(1) Keleen Toohey, 1998.

قاعة الدرس تقضي بألا ينسخ أحد المتعلمين عمل الآخرين الشفوي أو الكتابي. وكان هذا الأمر على وجه الخصوص يسبب مشكلة لمتعلمي اللغة الإنجليزية لأن تكرار بعض الكلمات التي يقولها الآخرون كان الطريقة الوحيدة التي يمكن أن يشاركوا بها في التفاعلات الحوارية. وأدت هذه الممارسات- طبقا لما قالته توهي- إلى عزل متعلمي الإنجليزية من الأنشطة ومن الارتباط بالمدرسة، بل ومن المجتمع الأكبر الذين كانوا هم أعضاء فيه. فضلا عن أنها لم تسهم إسهاما إيجابيا في تطور الأطفال في تعلم اللغة الإنجليزية.

الدراسة ١١: التغير الاجتماعي السياسي وخطاب قاعة تعليم اللغة الأجنبية

في دراسة إثنوجرافية أجريت على القاعات التي تستخدم اللغة الإنجليزية وسيلة للتعليم في المدارس الثانوية في المجر، درست باتريشيا دوف (١٩٩٥)[1] أثر التغيرات الاجتماعية السياسية في الممارسات التعليمية. ودرست أنماط البنية والممارسة في أنشطة قاعتي درس. إحداهما تستخدم أنشطة تقليدية تسمى felelés وهي تلاوات شعائرية مكثفة ترتبط ارتباطا وثيقا بسياسات الاتحاد السوفييتي التي رُفضت بعد سقوط الشيوعية في أواخر الثمانينيات. ونتيجة لذلك، استبدلت بالـfelelés في المدارس المجرية التي تعلم بالإنجليزية أنشطة مفتوحة سميت "محاضرة الطالب"، حيث يعد الطلاب مادة علمية ويعرضونها على القاعة بطريقة تقل فيها الشعائرية. وفي دراسة على اللغة التي أنتجها الطلاب عند عرضهم محاضرة طلابية، لاحظت دوف وجود عدد هائل من التعليقات والأسئلة التلقائية التي أنتجها الطلاب بالإنجليزية أكثر من تلك التي أنتجوها بالمجرية. كما لاحظت كيف استوعب الطلاب التعليقات التي قدمها المعلم (والطلاب الآخرون) في نتاجهم التالي، وكيف عمل الطلاب والمعلم معا على مناقشة المعنى والشكل، وكيف طوروا

(1) Patricia Duff, 1995.

من طلاقتهم، ودقتهم، وفهمهم للمهارات التي يتعاملون معها. وبناء على هذه النتائج، خلصت دوف إلى أن التحولات الاجتماعية السياسية أثرت في ممارسات قاعة الدرس، وفي تعلم اللغة الثانية.

ملخص

وصفنا في هذا الفصل بعض الطرق التي يمكن أن نصف ونفسر بها الملامح المختلفة في تعليم اللغة الثانية. وقدمنا وصفا وأمثلة لكيف تختلف قاعات الدرس من حيث تركيزها التعليمي العام، وقدمنا أمثلة للطرق المختلفة التي روقبت بها قاعات الدرس. كما أدرجنا ملخصات للدراسات التي فحصت ملامح تعليمية معينة (مثل تصحيح الأخطاء وأنماط الأسئلة)، وتلك التي فحصت السياقات الاجتماعية، والثقافية، والسياسية الموسعة، وعلاقتها بتعلم اللغات الثانية والأجنبية.

وسندرس في الفصل التالي وجهات النظر المختلفة عن أفضل طرق تعلم اللغات في بيئة قاعة الدرس، وندرس بعض البحوث المتعلقة بهذا الشأن.

مصادر واقتراحات لمزيد من القراءة

Allwright, R. L. 1988. Observation in the Language Classroom. London: Longman.

Allright, D. and **K. M. Bailey**.1991. Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Caudron, C. 1998. Second Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Echevarria. J., M. Vogt, and J. Short. 2004.Making Content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model 2nd edn. Boston: Pearson.

Goldstein, T. 2003. Teaching and Learning in a Multilingual School. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lynch, T. Communication in the Language Classroom. Oxford: Oxford University Press.

Malamah-Thomas, A. 1987. Classroom Interaction. Oxford: Oxford University Press.

Siclair, J. and **M. coulthard**. 1975. Towards an Analysis of Discourse. Oxford: Oxford University Press.

Spada, N. and M. Frölich. 1995. The Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

Van Lier. L. 1988. The Classroom and the Language Learner. London: Longman.

Wajnryb, R. Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers. Cambridge: Cambridge University Press.

الفصل السادس

تعلم اللغة الثانية في قاعة الدرس

ستة اقتراحات للتعليم في قاعة الدرس

قدمت نظريات عديدة عن أفضل الطرق في تعلم لغة ثانية في قاعة الدرس، وظهرت طرق تعليم ومواد تعليمية لتنفيذ هذه النظريات. ولكن الطريقة الوحيدة للإجابة عن السؤال:"ما أفضل طريقة لتحسين تعلم اللغة في قاعة الدرس؟" لا تتأتى إلا عن طريق البحث الذي يفحص - تحديدا- العلاقة بين التعليم و التعلم.

سوف نفحص في هذا الفصل ستة اقتراحات تدور حول هذه القضية، ونقدم أمثلة من التفاعل في قاعات الدرس لنوضح كيف تترجم هذه الاقتراحات إلى أداء فعلي في قاعة الدرس، ونناقش نتائج البحوث التي تساعد على تقدير مدى فعاليتها. والأسماء التي أطلقناها على هذه الاقتراحات هي:

١- تعلم الصحيح منذ البداية

٢- اسمع فقط.... واقرأ

٣- لنتكلم

٤- اثنان لواحد

٥- علم ما يمكن تعليمه

٦- تعلم الصحيح في النهاية

وكي نقوم الاقتراحات المقدمة للممارسة في قاعة الدرس، فإننا نحتاج إلى أن نستخدم عددا من مداخل البحث تتنوع بين الدراسات الكمية واسعة النطاق، والدراسات الكيفية العميقة. وعلى نحو ما رأينا في الفصل الخامس، قد يكون البحث الكمي وصفيا في أساسه، ولكنه قد يكون تجريبيا أيضا متضمنا تحكما واعيا بالمغايرات التي تؤثر في التعلم. إذ إن البحوث الكمية عادة ما تهدف إلى تحديد المغايرات المحددة التي يمكن أن تؤثر في التعلم تأثيرا متشابها في مختلف البيئات، وأن تجد طرقا لقياس هذه الآثار. وغالبا ما تضم هذه الدراسات عددا كبيرا من المتعلمين في محاولة لتفادي احتمال أن يؤدي السلوك غير المعتاد من فرد أو فردين إلى نتائج مضللة عن المتعلمين بوجه عام.

أما البحوث الكيفية، بما فيها البحوث الإثنوجرافية ودراسات الحالة، فغالبا ما تضم أعدادا صغيرة ربما تنحصر في قاعة واحدة، أو متعلم أو متعلمين فقط في تلك القاعة. ولا يكون التركيز فيها على العموميات، بل على فهم عميق لما يميز ما يحدث في تلك القاعة. ومع أن البحوث الكمية والكيفية مهمة في تقويم الاقتراحات النظرية، فإن "بحوث العمل" التي يجريها المعلمون في قاعات درسهم مهمة أيضا للإجابة عن أسئلة جزئية محددة. ومن نافلة القول أن نقول للمعلمين ذوي الخبرة أن ما يصلح لسياق ما قد لا يصلح لسياق آخر.

سنركز في هذا الفصل تركيزا خاصا على الدراسات التجريبية التي صممناها لاختبار بعض الفرضيات عن كيف يؤثر التعليم في تعلم لغة ثانية. ونحث القراء على المتابعة بقراءات أخرى، وعلى استكشاف الأسئلة المرتبطة بهذا الموضوع عن طريق النشاط البحثي في بيئتهم التعليمية والتعلمية.

١ـ تعلم الصحيح منذ البداية

هذا الاقتراح يميز تعليم اللغتين الأجنبية والثانية أكثر من غيره. وعلى الرغم من أن التعليم الاتصالي للغة قد هيمن على بعض البيئات، فإن التعليم المعتمد على التركيب الذيس ناقشناه في الفصل الخامس وخاصة طريقة النحو والترجمة لا يزال منتشرا.

وترجع أصول طريقة النحو والترجمة إلى تعليم اللغات القديمة (اليونانية واللاتينية، على سبيل المثال)، حيث كان يقدم للطلاب قوائم من المفردات مصحوبة بترجماتها والقواعد النحوية في الغالب الأعم من الحالات. وكان الغرض الأصيل من هذه الطريقة مساعدة الطلاب على قراءة الأدب أكثر من تنمية طلاقتهم في اللغة المنطوقة. وكان المعلمون يتطلعون أيضا إلى أن تمد هذه الطريقة الطلاب بتدريبات عقلية جيدة، وأن تساعدهم على تنمية قدراتهم الفكرية والأكاديمية.

وفي الأداء النمطي لهذه الطريقة يقرأ الطلاب معا نصا سطرا سطرا، ويطلب منهم أن يترجموه من اللغة الهدف إلى لغتهم الأولى. وقد يجيب الطلاب عن أسئلة فهم مبنية على فقرة منه بلغتهم الأولى، ويلفت المعلم نظر الطلاب إلى قاعدة نحوية بعينها موجودة في النص(بعض أشكال الأفعال، على سبيل المثال). وبعد ذلك، يعطى الطلاب تدريبات على ممارسة هذه القاعدة النحوية عن طريق ملء الفراغات بالفعل المناسب في مجموعة جمل قد ترتبط أو لا ترتبط بالنص الذي قرءوه وترجموه.

ثم ظهرت الطريقة السمعية الشفوية بوصفها رد فعل على طريقة النحو والترجمة، وكانت الحجة المقدمة هي أنه على خلاف طريقة النحو والترجمة التي يتعلم فيها الطلاب عن اللغة، فإن الطريقة السمعية الشفوية تفضي بالطلاب إلى يتكلموا اللغة فعلا (بروكس ١٩٦٠، و لادو ١٩٦٤). وقد رأينا

في الفصل الثاني أن الطريقة السمعية الشفوية اعتمدت على النظرية السلوكية والتحليل التقابلي. والأمثلة التي نوردها أدناه تعطي صورة عن التعليم بالطريقة السمعية الشفوية. ومن الواضح أنه على الرغم من أن التركيز ينصب على اللغة المنطوقة، فإن الطلاب نادرا ما يستخدمون اللغة استخداما تلقائيا. والمعلمون يتحاشون ترك الطلاب المبتدئين يتحدثون بحرية، لأن ذلك يفضي بهم إلى الوقوع في الخطأ. والخطأ- كما يقولون- قد يصبح عادة، ومن ثم، فمن الأفضل منع هذه العادات قبل حدوثها.

مثال ١

(المعلم والطلاب من القاعة (أ)، والتدريب في هذه المرة على المضارع البسيط في الأفعال الإنجليزية.)

ط١: And uh, in the afternoon uh, I came home and uh, uh, I uh, I uh, washing my dog.

و، آه، بعد الظهر، آه، أعود إلى البيت وأغسل كلبي

م: I Wash أغسل

ط١: My dog كلبي

م: Everyday you wash your dog?
أتغسل كلبك كل يوم؟

ط١: No لا

ط٢: IL n'pa pas de chien! (= He doesn't have a dog!)
ليس عنده كلب (قالها بالفرنسية)

ط١: Non, mais on peut le dire! (=No, but we can say it!)
لا، ولكن نستطيع أن نقول ذلك (قالها بالفرنسية)

من الواضح أن خبرة المتعلم في هذه الحالة مع كلبه (سواء أكان لديه أم لم يكن لديه كلب) لم تكن ذات صلة بما يجري في قاعة الدرس. بل إن المهم هنا هو الاستعمال الصحيح للزمن المضارع البسيط.

مثال ٢

(مجموعة من متعلمي الإنجليزية لغة أجنبية أعمارهم ١٢ عاما.)

م: Repeat after me. Is there any butter in the refrigerator?

رددوا بعدي: أهناك زبد في الثلاجة؟

المجموعة: Is there any butter in the refrigerator?

أهناك زبد في الثلاجة؟

م: There's very little, Mom.

هناك القليل جدا يا أمي

المجموعة There's very little, Mom

هناك القليل جدا يا أمي

م: Are there any tomatoes in the refrigerator?

أهناك طماطم في الثلاجة؟

المجموعة: Are there any tomatoes in the refrigerator?

أهناك طماطم في الثلاجة؟

م: There are very few, Mom.

هناك القليل جدا يا أمي

المجموعة: There are very few, Mom.

هناك القليل جدا يا أمي

مجرد تكرار. ليس هناك ما يدعو المتعلمين إلى أن ينخرطوا أو أن يفكروا فيما يقولون، حتى إن المتعلمين الذين لا يعرفون معنى الجملة سيرددونها بنجاح، في حين أن عقولهم قد تنشغل بأشياء أخرى.

نتائج البحث

يعبر كثير من المتعلمين الكبار - خاصة هؤلاء الذين لديهم معرفة جيدة عن لغتهم الأولى- عن تفضيلهم للمناهج التي تعتمد على تعليم التراكيب. كما قد يفضلها أيضا هؤلاء الذين سبق لهم أن تعلموا بطريقة القواعد والترجمة. وكما رأينا في الفصل الثالث، فإن معتقدات المتعلمين عن الطريقة المثلى للتعليم قد تؤثر في رضاهم ونجاحهم. والحق، أن طريقة النحو والترجمة مفيدة في التعليم المكثف للنحو والمفردات، ولفهم نصوص ثقافية مهمة. أما الطريقة السمعية الشفوية بتركيزها على الكلام والاستماع فقد نجحت مع المتعلمين الكبار ذوي الدافعية العالية في برامج تدريب الموظفين الحكوميين في الولايات المتحدة. ومع ذلك، فلا يوجد إلا القليل من الدراسات التي أجريت على قاعة الدرس التي يمكن أن تدعم تطبيق هذه الطرق على الطلاب في البرامج المدرسية العادية التي يجب أن تلبي حاجات الطلاب الذين يأتون إلى قاعة الدرس بمستويات مختلفة من الدافعية والاستعداد اللغوي. والحق، أن فشل طريقة النحو والترجمة والطريقة السمعية الشفوية فشلا متكررا في إكساب متعلمي اللغة الثانية الطلاقة والدقة هو الذي أدى في المقام الأول إلى ظهور المناهج الاتصالية في التعليم.

وقد دافع مؤيدو تعليم اللغة تعليما اتصاليا عن أن اللغة لا تُعلَّم عن طريق تراكم العناصر تدريجيا الواحدة تلو الأخرى، ويقولون إن الأخطاء جزأ طبيعي له قيمته في عملية تعلم اللغة. كما أنهم يعتقدون أن دافعية المتعلم تتقلص نتيجة الإصرار على تصحيح أخطاء المتعلمين في المراحل الأولى

من تعلمهم اللغة الثانية. ويقول معارضو اقتراح " تعلم الصحيح منذ البداية" إنه من الأفضل أن نشجع المتعلمين على تنمية الطلاقة قبل الدقة.

ولكن بعض الباحثين والتربويين احتجوا حديثا على هذا الاتجاه الاتصالي في تعليم اللغات، وأثاروا المخاوف من أن إتاحة هذا القدر الهائل من "الحرية" للمتعلم دون تصحيح للأخطاء أو توجيه واضح سيؤدي إلى تحجر[1] الأخطاء تحجرا مبكرا. ومن ثم فإننا نسمع الدعوة إلى التأكد من أن المتعلمين يحصلون على الصحيح منذ البداية.

ومما يؤسف له أنه يصعب أن تختبر الفرضية القائلة إن التركيز الأساسي على الشكل في المراحل المبكرة من تعلم اللغة الثانية يؤدي على المدى الطويل إلى بلوغ مستويات عالية من الأداء والمعرفة اللغويين أكثر مما يؤدي إليه التركيز الشامل على المعنى في المراحل المبكرة.

وكي نمحص هذه الفرضية، لابد من مقارنة مجموعات تتشابه في كل الجوانب إلا في نمط التعليم الذي تلقوه. غير أنه من الصعب على الباحثين أن يجدوا مجموعات ملائمة للمقارنة. فمن ناحية، هناك أماكن كثيرة في العالم حيث يجد المرء مناهج تعتمد على التركيب فقط في تعليم اللغات، وتركز على تعلم معلومات عن اللغة، وتراعي الدقة منذ البداية. وفي هذه البيئات لا تجد قاعة درس يركز فيها التعليم على المعنى منذ المراحل المبكرة. ومن ناحية أخرى، أدى الاعتماد الكبير على تعليم اللغات تعليما اتصاليا في السنوات الأخيرة إلى تعذر وجود قاعات درس في الأجزاء الأخرى من العالم تركز على تعليم الشكل، لأن مثل هذه القاعات لا وجود لها فعلا. ومع كل أولئك، تتيح لنا نتائج بعض الدراسات التي أجريت على قاعة الدرس أن نقوّم أثر التعليم الذي يتمسك تمسكا قويا بمنهج :تعلم الصحيح منذ البداية". فهذه الدراسات تضم دراسات وصفية لتطور اللغة

---

(1) Fossilization of error

المرحلية لدى متعلمي اللغة الثانية في البرامج السمعية الشفوية (الدراسة رقم ١٢). ومقارنة تطور التمكن من اللغة الثانية لدى مجموعات تتلقى مزيجا مختلفا من التعليم الذي يركز على الشكل والمعنى (الدراسة رقم ١٣).

الدراسة ١٢: تدريبات الأنماط السمعية الشفوية[1]

أجرت باتسي لايتباون وزملاؤها في أواخر السبعينيات في إقليم كويبيك بكندا سلسلة من الدراسات على أثر البرامج السمعية الشفوية في نمو اللغة المرحلية لدى متعلمي اللغة الثانية من الناطقين بالفرنسية الذين يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية، وتتراوح أعمارهم بين ١١ و١٦ عاما (لايتباون 1983a, b)[2]. وقد انخرط المتعلمون في هذه البرامج في عمليات الاستظهار وتدريبات الأنماط التي رأيناها في الأمثلة ١، ٢ أعلاه.

وقد وازن الباحثون بين جوانب اكتساب المتعلمين للمورفيمات النحوية في اللغة الإنجليزية (مثل علامة الجمع s، وعلامة المضارع المستمر ing)، وترتيب الاكتساب "الطبيعي" غير المبرمج لدى متعلمي اللغة الثانية. وأظهرت النتائج وجود اختلافات عديدة بين "الترتيب الطبيعي" والدقة النسبية التي أدى بها المتعلمون في قاعات الدرس. وتوحي النتائج أيضا أن نمط التعليم المقدم – المعتمد على تدريبات أنماط معزولة عن السياق – أنتج تسلسلا تطوريا يختلف عن التسلسل الموجود لدى المتعلمين في بيئة طبيعية. وبعد فترة من التركيز على القواعد، أنتج المتعلمون مورفيمات نحوية معينة في سياقات إجبارية. فعلى سبيل المثال، بعد أسابيع من التدريب على الزمن المضارع المستمر، استخدم المتعلمون الفعل المساعد be مع ing بصفة دائمة (he is playing). ومع ذلك فقد استخدموا بعض المورفيمات حيث لا ينبغي لها أن تستخدم (he's want a cookie). وأنتجوا هذه التراكيب نفسها بدرجة

---

(1) Audiolingual pattern drills.

(2) Lightbown 1983a, b.

قليلة من الدقة في سياقاتها الإجبارية حين توقف تدريبهم عليها في قاعة الدرس، وحين بدأوا في التدريب على استخدام علامة الفاعل المفرد في الزمن المضارع البسيط بدلا من تدريبهم على المضارع المستمر. وعند هذه النقطة، بدا أن كثيرا من المتعلمين انتكسوا إلى مراحل أدنى في مراحل التطور، مهملين استخدام علامة الزمن على الإطلاق (he play ball) (هو يلعب الكرة). وتقدم هذه النتائج دليلا على أن التركيز الحصري على الطلاقة والدقة في أشكال نحوية معينة لا يعني أن المتعلم سيمكنه أن يستخدم هذه الأشكال استخداما صحيحا خارج تدريبات قاعة الدرس، أو أنهم سيستمرون في استخدامها استخداما صحيحا حين ينتقلون إلى التدريب على أشكال أخرى. وليس مستغربا أن هذا النوع من التعليم الذي يعتمد على التكرار والتدريب على جمل منزوعة من السياق لا يؤدي إلى تطوير الفهم، ولا الطلاقة، ولا القدرة الاتصالية.

الدراسة ١٣: النحو مع الممارسة الاتصالية[١]

درست ساندرا سافاينون في إحدى بواكير الدراسات التجريبية عن تعليم اللغة تعليما اتصاليا، المهارات اللغوية والمهارات الاتصالية لدى ٤٨ طالبا جامعيا مسجلين في دورات تعليم اللغة الفرنسية في إحدى الجامعات الأمريكية. قسم الطلاب إلى ثلاث مجموعات، "المجموعة الاتصالية"، و"المجموعة الثقافية"، و"المجموعة الضابطة" يدرس كل منها أربع ساعات في الأسبوع دراسة سمعية شفوية، وكان التدريس يركز على الأداء ومعالجة القواعد النحوية. وبالإضافة إلى ذلك كان لكل مجموعة ساعة خاصة للأنشطة المختلفة. أما "المجموعة الاتصالية" فقد زاد عدد الساعات فيها ساعة واحدة أسبوعيا خصصت للمهام الاتصالية في محاولة لتشجيع المتعلمين على

(1) Grammar plus communicative practice

الاتصال بطريقة مفيدة، وخلاقة، وتلقائية. وأما "المجموعة الثقافية" فقد خصصت لها ساعة إضافية أيضا للأنشطة التي تنفذ باللغة الإنجليزية ، والتي صممت من أجل "التعريف باللغة والثقافة الفرنسية عن طريق الأفلام، والموسيقى، والفنون". أما "المجموعة الضابطة" فقد خصصت لها ساعة إضافية لمعمل اللغة للتدريب على النحو وتدريبات النطق بالطريقة نفسها التي يتعلمون بها في أوقات الدرس المعتادة.

وقد أجريت اختبارات لقياس القدرات الاتصالية والقدرات النحوية لدى المتعلمين قبل الفترة التعليمية وبعدها. وضمت اختبارات القدرات اللغوية عددا من اختبارات النحو، وتقويم المعلمين لمهارات الكلام، ومستويات الدورة. أما اختبارات القدرة الاتصالية فاشتملت على قياسات للطلاقة، والقدرة على الفهم ونقل المعلومات بطرق متنوعة، من بينها: مناقشة مع ناطق أصلي بالفرنسية، وإجراء مقابلة شخصية مع ناطق أصلي بالفرنسية، وسرد حقائق عن نفسه أو عن الأنشطة الحديثة التي أداها، ووصف أحداث جارية.

ولم تظهر النتائج وجود أية فروق جوهرية بين المجموعات في قياسات القدرة اللغوية، غير أن المجموعة الاتصالية أحرزت درجات أعلى من المجموعتين الأخريين في الاختبارات الاتصالية الأربع التي صممت من أجل هذه الدراسة. وتفسر سافاينون هذه النتائج على أنها تدعم الاتجاه القائل إن برامج اللغة الثانية التي لا تركز إلا على الدقة والقواعد لا تتيح للمتعلم فرصة كافية لتنمية القدرات الاتصالية باللغة الثانية. والأهم من ذلك، في سياق منهج "تعلم الصحيح منذ البداية" كان هناك دليل على أن إتاحة الفرص للاتصال الحر لم يجعل المتعلمين أقل قدرة في قياسات الدقة اللغوية.

تفسير البحوث

تقدم البحوث التي عرضناها هنا دليلا على صحة حدس المعلمين والمتعلمين أن التعليم الذي يعتمد على "تعلم الصحيح منذ البداية" فيه جوانب قصور مهمة. فالمتعلمون الذين يتعلمون بالطريقة السمعية الشفوية أو طريقة النحو والترجمة لا يفيدون من هذا التعليم بالشكل الذي يتيح لهم إيصال ما يعنونه وما يحسون به إلى الآخرين إيصالا واضحا باللغة الثانية. كما أظهرت الخبرة أيضا أن مناهج التعليم التي تعتمد على النحو اعتمادا أساسيا أو كليا لا تضمن أن يحقق المتعلم مستويات عالية من الدقة أو المعرفة اللغوية. والحق أنه كثيرا ما يصعب أن نقرر ماذا يعرف المتعلم عن اللغة الهدف، ذلك أن تركيز قاعة الدرس على الدقة كثيرا ما ينتج متعلمين محبطين مترددين في اغتنام الفرص لاستخدام معارفهم في الاتصال بالآخرين. إن نتائج هذه الدراسات تدعم القول بأن المتعلمين يحتاجون إلى فرص للتدريب على الاتصال في سياقات تركز على الفهم والتعبير عن المعاني.

ومن المهم أن نؤكد على أن كل المتعلمين في الدراسات التي أجرتها سافاينون، ومونتجمري، وأيزنشتاين تلقوا التعليم المعتاد الذي ينهض على النحو، وقليلون فقط هم الذين تميزوا بوجود تعليم إضافي في الممارسة الاتصالية أو عدم وجودها. أي إن هذه الدراسات تدعم الفرضية القائلة إن التعليم الذي يركز على المعنى له مزاياه، ولا يعني هذا أن التعليم الذي يركز على القواعد ليس له فوائده. وسوف نناقش إسهام الممارسة الاتصالية والتعليم المعتمد على النحو بتفصيل أكثر عند تناولنا اقتراح "تعلم الصحيح في النهاية".

٢ـ فقط اقرأ.....واستمع

يعتمد هذا الاقتراح على افتراض أن اكتساب اللغة إنما يحدث حين يتعرض المتعلمون إلى لغة مفهومة من خلال الاستماع أو القراءة أو كليهما. وكما رأينا في الفصل الثاني أن العالم الذي ارتبط اسمه ارتباطا وثيقا بهذا الاقتراح هو ستيفن كراشين (١٩٨٥، ١٩٨٩)[١]. اقرأ المثال رقم ٣ لتستشعر كيف يمكن أن تدعم هذه النظرية في تعليم اللغة الثانية في قاعة الدرس. وقد استكشفنا في الإطار التعليمي الذي وصفناه هنا فرضية كراشين التي تقول إن أحد المتطلبات المهمة لاكتساب اللغة الثانية هو إتاحة لغة مفهومة.

المثال ٣

هذه هي حصة اللغة الإنجليزية في مدرسة ابتدائية في منطقة نيو برونسويك الناطقة بالفرنسية في كندا. الطلاب يدخلون إلى قاعة الدرس (أعمارهم بين التاسعة والعاشرة)، وهي تبدو كأنها معمل لغة مصغر ذو كبائن صغيرة موزعة على الحوائط الأربعة للغرفة. والطلاب يتجهون إلى الأرفف التي تحتوي على الكتب والشرائط ليختاروا منها ما يريدون أن يقرءوه أو يسمعوه خلال الدقائق الثلاثين التالية. والمعلمة تسير في أرجاء الغرفة لبعض الوقت لتتأكد من أن الأجهزة تعمل بكفاءة. وهي لا تتحدث مع الطلاب فيما يفعلونه. بعض الطلاب يستمع مغمض العينين، وبعضهم يقرا بنشاط وينطق الكلمات في صمت، والصمت يخيم على قاعة الدرس باستثناء الأصوات الصادرة عن وضع الشرائط في الأجهزة أو إخراجها منها، أو صوت المقاعد التي تتحرك من جراء ذهاب الطلاب إلى الأرفف ليختاروا شرائط أو كتبا جديدة.

---

(1) Stephen Krashen, 1985, 1989.

إن طريقة " فقط استمع.... واقرأ " هي إحدى أكثر الطرق إثارة للجدل في تعليم اللغة الثانية، ليس لأنها تؤمن بأن متعلمي اللغة الثانية لا يحتاجون إلى التدريب ولا إلى ممارسة اللغة كي يتعلموها فحسب، بل وإنهم أيضا لا يحتاجون إلى تكلمها على الإطلاق إلا عند دعوة الآخرين لهم إلى التحدث معهم. وفي ضوء هذه الرؤية، فإنه يكفي أن تسمع اللغة الهدف وتفهمها. وإحدى طرق تحقيق ذلك- كما رأينا في قاعة الدرس التي وصفناها أعلاه- أن تزود المتعلمين بوجبة ثابتة من الاستماع وأنشطة فهم المقروء، دون إتاحة الفرص - أو إتاحة القليل جدا- للكلام أو التفاعل مع المعلم أو المتعلمين الآخرين في قاعة الدرس.

نتائج البحوث

تتضمن البحوث التي ترتبط بهذا الاقتراح بحوث التعليم القائم على الفهم والقراءة المكثفة. وسوف ندرس بعض التعليم القائم على الفهم الذي عولجت مادته اللغوية بحيث تزيد من احتمال لفت نظر المتعلمين إلى الشكل والمعنى معا.

الدراسة ١٤: تعليم الأطفال تعليما ينهض على الفهم

كان المثال رقم ٣ وصفا لبرنامج حقيقي أجري في قاعات الدرس التجريبية في منطقة ناطقة بالفرنسية في كندا. وكان التلاميذ الناطقون بالفرنسية منذ بداية تعليمهم في الصف الثالث (أعمارهم ٨ سنوات) يستمعون ويقرءون فقط خلال حصتهم اليومية التي مدتها ثلاثون دقيقة. ولم تكنٍ هناك تدريبات شفوية ولا تفاعل بالإنجليزية على الإطلاق، فالمعلمون لا "يعلمون"، ولكنهم يقدمون مساعدة فنية وتنظيمية فقط. ومن ثم فالمتعلمون يتلقون مادة لغوية إنجليزية حقيقية من الشرائط والكتب دون تفاعل مع المعلم ولا مع غيرهم من المتعلمين. وكانوا يخمنون المعنى من الصور أو بمضاهاة

الكلمات الشقيقة الموجودة في كل من الإنجليزية والفرنسية، وكانوا يلجأون أحيانا إلى ترجمات بعض الكلمات الموجودة في شريط ملحق بغلاف الكتاب الخلفي.

وقد فحصت باتسي لايتباون، (٢٠٠٢)، وزملاؤها(١) نمو اللغة الثانية لدى مئات من الأطفال في هذا البرنامج، وقارنت تعلمهم بنظيره لدى طلاب اللغة الثانية في البرامج العادية السمعية الشفوية. وقد تلقى كل الطلاب في كلا البرنامجين حصصا مدتها ثلاثون دقيقة منذ بدأوا تعلمهم اللغة الثانية. وقد تبين بعد سنتين أن المتعلمين في البرامج التي تعتمد على الفهم تعلموا الإنجليزية مثل (وربما أحسن في بعض الحالات من) الذين يتعلمون في البرامج العادية السمعية الشفوية. وهذا لا يصدق على مهاراتهم في الفهم فحسب، بل على مهاراتهم في الحديث أيضا. وقد يكون هذا مفاجئا إلى حد ما، حيث إن المتعلمين في برامج الفهم لم يمارسوا التحدث بالإنجليزية في قاعات الدرس قط.

ثم أعادت لايتباون وزملاؤها تقويم قدرات المتعلمين في اللغة الإنجليزية بعد ثلاث سنوات حين التحقوا بالمستوى الثامن. وكان بعض الطلاب قد استمروا في برنامج الاعتماد على الفهم طول الوقت. وأوضح قياس الفهم والأداء الشفوي أنهم أدوا أداء لا يقل عن طلاب البرنامج العادي، في حين أحرز طلاب البرنامج العادي أداء أفضل في بعض القياسات الأخرى وخاصة الكتابة، وكان هؤلاء في قاعات لم يقتصر البرنامج العادي فيها على الطريقة السمعية الشفوية فحسب، بل ضم عناصر أخرى مثل القراءة والكتابة، وتلقي تعليقات وتصحيحات من المعلمين، وتفاعلا في قاعة الدرس.

---

(1) Patsy Lightbown, 2002

الدراسة ١٥: القراءة من أجل الكلمات

إن العثور على مادة للقراءة لطلاب المدارس الابتدائية الذين يتعلمون لغة أجنبية لأمر صعب حقا. كما أن العثور على مادة للقراءة للكبار في مراحلهم المبكرة في اكتساب اللغة الثانية لا يقل عنه صعوبة، ولكن هذه المادة المصممة للكبار الذين يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية متاحة بشكل مطرد. فالنسخ المبسطة من الكلاسيكيات الأدبية، والسير الذاتية، والروايات العاطفية، وروايات الإثارة تقدم مادة شيقة ومناسبة لأعمار القراء، وتظل المفردات وأسلوب الكتابة فيها بسيطة. وقد استخدمت مارليس هورست (٢٠٠٥)[1] مادة قرائية مبسطة في دراسة عن تطور المفردات لدى مهاجرين كبار يدرسون في برنامج لتعلم الإنجليزية لغة ثانية في مركز اجتماعي في مونتريال بكندا. وكان هؤلاء المتعلمون وعددهم ٢١ فردا ينتمون إلى خلفيات لغوية مختلفة ومستويات تمكن متفاوتة. وقد اختاروا مواد قرائية مبسطة كانت متاحة لهم في مكتبة قاعة الدرس إلى جانب أنشطتهم العادية في قاعة تعلم اللغة. وفي خلال فترة ستة أسابيع، سمح للطلاب أن يأخذوا الكتب إلى بيوتهم ويقرءوها بأنفسهم. وقد صممت هورست مقياسا لقياس تطور المفردات لدى الأفراد بحيث يمكن تقويم التعليم في ضوء الكتب التي قرأها كل منهم، ووجدت أن القراءة أدت إلى تطور المفردات خلال هذه الفترة القصيرة. بل إن نتيجة الدراسة أوحت بأنه كلما زاد معدل القراءة، زاد معدل الكلمات المتعلمة. وخلصت إلى أنه يمكن تنمية المفردات تنمية هائلة عن طريق القراءة، غير أنه يتعين على الطلاب أن يقرأوا كثيرا (أكثر من كتاب أو كتابين في الفصل الدراسي الواحد) حتى يحققوا هذه الفائدة. وعلى نحو ما رأينا في الفصل الرابع، أننا حينما نتفاعل في حوار عادي، فإننا نميل إلى أن نستخدم الألف كلمة، أو الألفي كلمة الأكثر شيوعا. ومن هنا تكون القراءة

---

(1) Merlise Horst. 2005.

مصدرا مهما جدا للمفردات الجديدة. والطلاب الذين وصلوا إلى المستوى المتوسط قد يتعلمون كلمات جديدة من الحوارات اليومية. غير أن قراءة مواد متنوعة من النصوص تفضي بالطلاب إلى تعلم كلمات جديدة. وفائدة النصوص المبسطة تكمن في أن الطلاب قد يجدون فيها عددا معقولا من الكلمات الجديدة، وهذا يزيد من احتمال قدرتهم على تخمين معاني الكلمات الجديدة (أو ربما يحفزون إلى البحث عنها في المعاجم). وإن تكرر ورود الكلمات الجديدة مرة بعد مرة، فإنه يكون أدعى إلى أن يتذكرها الطلاب حين يجدونها في سياقات جديدة.

الدراسة ١٦: الاستجابة الجسدية الكاملة[١]

إن الطريقة المعروفة باسم "الاستجابة الجسدية الكاملة" التي وضعها جيمس آشر (آشر ١٩٧٢)[٢]. في تعليم اللغة الثانية هي أحد أشهر الأمثلة على اقتراح " فقط استمع...... واقرأ "، ففي قاعات درس هذه الطريقة يمارس الطلاب – أطفالا وكبارا– أنشطة يستمعون فيها إلى سلسلة من الأوامر باللغة الهدف مثل: قف، اجلس، ضع الكتاب على الطاولة، اذهب إلى الباب. وفي مستوى أعلى قد يمثل الطلاب مشهدا بناء على وصف المعلم لحدث أو موقف. والطلاب – على مدى ساعات طوال من تلقي الأوامر– لا يطلب منهم أن يقولوا أي شيء، فهم يستمعون فقط ويظهرون فهمهم عن طريق حركاتهم. وحين يبدأ الطلاب في الحديث، فإنهم يأخذون دور المعلم ويوجهون أوامر وينفذونها أيضا. وهذا التعليم يختلف عن التعليم الذي أبدى كراشين حماسه له، وعن فرضيته عن المادة اللغوية المفهومة، في جانب مهم. ففرضيته عن اللغة المفهومة تقول إنه لا داعي لترتيب تركيب اللغة، ولكن على المعلم أن يعدل حديثه كلما دعت الحاجة ليضمن فهم الطلاب.

---

(1) Total physical response
(2) Asher 1972

في حين أنه في حالة الاستجابة الجسدية الكاملة تكون المفردات والتراكيب التي يتعرض لها المتعلمون مرتبة ومنظمة بعناية فائقة بحيث يتعامل المتعلمون مع مادة لغوية يزداد تعقيدها تدريجيا، وكل درس فيها يبني على الدرس الذي سبقه.

أظهرت بحوث جيمس آشر أن المتعلمين يمكن أن يصلوا إلى مستويات متقدمة جدا من فهم اللغة بدون تدريبات شفوية. ومن الواضح أن هناك بعض القصور في اللغة التي يمكن أن يتعلمها المتعلمون في هذه البيئة، غير أن دراسة آشر تظهر أن هذا النوع من التعليم يمثل بداية جيدة للمبتدئين، فهي تتيح لهم أن يكتسبوا معارف جيدة عن اللغة دون الإحساس بالتوتر الذي دائما ما يصحب المحاولات الأولى من التحدث بلغة جديدة.

ومن بين مجالات البحث التي تستكشف مبدأ "فقط اسمع... واقرأ" دراسات "فيض المادة اللغوية"، و"اللغة المحفزة"، و"معالجة التعليم". وقد بذلت جهود في هذه الدراسات للفت نظر متعلمي اللغة الثانية إلى الشكل اللغوي بطرق مختلفة، منها التعرض المكثف لملامح لغوية معينة، وإبراز هذه الملامح بطريقة ما، وتعليمها تعليما مباشرا. وينصب التأكيد في كل الحالات على حفز المتعلم على أن يلحظ الأشكال اللغوية الموجودة في المادة اللغوية، وليس الاقتصار على ممارسة إنتاج هذه الأشكال. والدراستان التاليتان أمثلة على ذلك.

الدراسة ١٧: الفيض اللغوي(١)

أجرت مارثا تراهي، و ليديا هوايت (١٩٩٣)(٢) دراسة على متعلمين صغار (١٠-١٢ سنة) ناطقين بالفرنسية ويتعلمون الإنجليزية لغة ثانية تعليما

(1) Input flood.
(2) Martha Trahey and Lydia White, 1993.

مكثفا في قاعات درس في كويبيك، وكانوا يتعلمون باستخدام الطريقة الاتصالية والطريقة المعتمدة على المهام. وكانت هذه الدراسة تهدف إلى معرفة هل التعرض المكثف لشكل لغوي معين في المادة التعليمية يؤدي إلى معرفة أفضل واستخدام أفضل لهذا الشكل اللغوي لدى المتعلمين أم لا. وكان الشكل اللغوي المقدم هو موضع الظرف في اللغة الإنجليزية (انظر الفصل الرابع). وعلى مدى عشر ساعات موزعة على أسبوعين، قرأ المتعلمون سلسلة من النصوص القصيرة تعرضوا خلالها لمئات من الأمثلة للظروف في الجمل الإنجليزية، وكانت من الكثرة بحيث أطلق عليها الدارسون "فيضا لغويا". ولم يتعلم المتعلمون موضع الظرف، ولم يكن هناك تصحيح لأخطائهم، بل لم يفعلوا إلا أن قرأوا النصوص وأجروا عليها تدريبات متنوعة على الفهم معتمدة على هذه النصوص.

وعلى الرغم من أن المتعلمين أفادوا من التعرض لجمل بها الظروف في موضعها الصحيح، فإن تعلمهم لم يكن كاملا. فقد تحسن أداؤهم من حيث قبولهم للجمل التي تترتب فيها الكلمات ترتيبا يتسق مع نحو اللغة الإنجليزية لا الفرنسية، مثل:

The children quickly leave school.

يترك الأطفال المدرسة سريعا

ومع ذلك، فإنهم استمروا يقبلون جملا نحوية في الفرنسية لا في الإنجليزية، مثل:

The children leave quickly school.

وعدم قدرة المتعلمين على أن يدركوا أن وضع الظرف في هذا الموضع ليس صحيحا نحويا في الإنجليزية يوحي بأن الفيض اللغوي ساعدهم على أن يضيفوا شيئا جديدا إلى لغتهم المرحلية، ولكنه لم يفض بهم إلى

التخلص من خطأ ارتكز على لغتهم الأولى. وقد دافعت ليديا هوايت في الفصل الثاني عن أنه على الرغم من أن التعرض للغة قد يمد المتعلمين بدليل إيجابي (أي معلومات عما هو صحيح نحويا في اللغة الثانية)، فإنه فشل في أن يمدهم بدليل سلبي (أي معلومات عما هو غير صحيح). والدليل الإيجابي ليس كافيا لأن يسمح للمتعلمين أن يلحظوا أن بعض عناصر لغتهم المرحلية (ولغتهم الأولى) لا وجود لها في اللغة الهدف. ومن ثم، تصبح المعلومات المباشرة عما هو غير صحيح نحويا في اللغة الثانية أمر ضروري من أجل استمرار تقدم المتعلمين. وسنناقش هذا الأمر بمزيد من التفاصيل تحت عنوان "تعلم الصحيح في النهاية".

الدراسة١٨: اللغة المحفزة[١]

صك مايكل شاروود سميث (١٩٩٣)[٢] مصطلح "اللغة المحفزة" ليشير إلى عدد من الأشياء التي قد تلفت نظر المتعلم إلى بعض الملامح في اللغة الثانية، بهدف زيادة فرص تعلمها. وفي دراسة عن اللغة المحفزة، درست جوانا هوايت (١٩٩٨)[٣] اكتساب بعض المتعلمين الناطقين بالفرنسية الذين تتراوح أعمارهم بين ١١ و١٢ عاما لضمائر الملكية في اللغة الإنجليزية (خاصة ضمير الغائب المفرد المذكر والمؤنث- انظر الفصل الرابع) في قاعات درس مكثفة. وقد تلقى المتعلمون عشر ساعات تقريبا من التعرض لمئات من ضمائر الملكية في حزمة من المواد القرائية وأنشطة الفهم موزعة على أسبوعين. والفرق الجوهري بين هذه الدراسة ودراسة الفيض اللغوي لـ تراهي وهوايت أن تحفيزا طرازيا قد أضيف إليها. بمعنى، أنه كلما ظهر ضمير ملكية في النص كان يظهر إما بحروف بارزة، أو تحته خط،

(1) Enhanced input.
(2) Michael Sharwood Smith, 1993.
(3) Joanna White, 1998.

أو بحروف مائلة، أو بحروف كبيرة. وكان الافتراض أن ذلك قد يفضي بالمتعلمين إلى أن يلحظوا ضمائر الملكية وهم يقرأون النصوص.

قارنت هوايت أداء المتعلمين الذين قرأوا النصوص المحفزة طرازيا بأداء نظرائهم الذين قرأوها دون تحفيز طرازي. ووجدت أن كلتا المجموعتين تحسنت معلوماتهم واستخدامهم لهذه الأشكال مع فروق طفيفة بينهما. وفي تفسيرها لهذه النتائج، فحصت هوايت مدى كفاية إبراز هذه المحفزات بحيث تلفت نظر المتعلمين إلى ضمائر الملكية. ذلك أنه حتى على الرغم من أن هذين الضميرين قد أبرزا باستخدام الحروف البارزة، أو الحروف المائلة، أو غيرها، فإن الطلاب لم يتعلموا كيف يختارون الضمير المناسب لنوع المملوك (تذكيرا وتأنيثا). وفي بحوث تالية، وجدت هوايت أن المتعلمين أحرزوا تقدما حين تعلموا القاعدة وتعاونوا بشكل جماعي للوصول إلى الشكل الصحيح لإكمال قصص بها فراغات لملئها بضمير الملكية المناسب (سبادا، لايتباون، و هوايت ٢٠٠٥)[١].

الدراسة ١٩: معالجة التعليم[٢]

درس بيل فان باتن (٢٠٠٤)[٣] وزملاؤه في سلسلة من الدراسات أثر معالجة التعليم، وهو مدخل آخر للتعلم المرتكز على الفهم. والمتعلمون- في معالجة التعليم- يوضعون في مواقف لا يمكنهم فيها فهم جملة واحدة باعتمادهم فقط على السياق، ولا على سابق معلوماتهم، ولا على أي عامل مساعد آخر. بل إنهم يجب أن يركزوا على اللغة نفسها. وفي إحدى

(1) Spada, Lightbown, and White, 2005.
(2) Processing instruction.
(3) Bill VanBatten, 2004.

الدراسات الأولى، تعلم متعلمو اللغة الإسبانية لغة أجنبية أشكالا لغوية مختلفة، مثل ضمائر المفعول (فان باتن، و كاديرنو ١٩٩٣)[١]. وكما ذكرنا في الفصل الثاني، وجد فان باتن أن متعلمي الإسبانية من الناطقين بالإنجليزية، كانوا يتعاملون مع ضمائر المفعول- التي تسبق الفعل في الإسبانية- كما لو كانت ضمائر فاعل. وعلى ذلك، ترجموا جملة مثل: La sigue el señor والتي تعني حرفيا: ها (ضمير المفعول) يتبع الرجل (فاعل)أي (هي تتبع الرجل)[*]. قارنت الدراسة بين مجموعتين، إحداهما تتعلم بطريقة معالجة التعليم، والأخرى تتعلم بطريقة تقليدية. تلقت المجموعة الأولى تعليما مباشرا لقاعدة ضمير المفعول، وتدربوا على أنشطة تلفت نظرهم إلى أهمية ملاحظة أن ضمير المفعول قد يرد قبل الفعل، ثم – عن طريق تدريبات مركزة بالاستماع والقراءة- لفت نظر المتعلمين إلى كيف تستخدم أشكال اللغة الهدف كي يفهموا المعنى. فهم- مثلا- بعد أن سمعوا أو قرأوا الجملة السابقة، طلب منهم أن يختاروا صورة تعبر عن المعنى، صورة رجل يتبع امرأة، أو صورة امرأة تتبع رجلا. وتلقت مجموعة أخرى تعليما مباشرا أيضا عن الأشكال المراد تعلمها، بدلا من التركيز على تدريبات الفهم من خلال معالجة التعليم، فانخرطوا في تدريبات على تكوين الجمل، وأدوا تدريبات على ممارسة الأشكال المراد تعلمها، وبعد التعليم، لم يؤد المتعلمون الذين تلقوا معالجة التعليم المرتكز على الفهم أداء أفضل من المجموعة الأخرى فحسب، بل فاقوهم أيضا في تكوين الجمل.

---

(1) VanBatten and Cadierno, 1993.

(*) [وصحة الجملة "الرجل يتبعها" - المترجم].

تفسير البحوث

تظهر البحوث عن المداخل إلى اكتساب اللغة الثانية المرتكزة على الفهم أن المتعلمين يمكنهم أن يحرزوا تقدما هائلا إن هم تعرضوا تعرضا مستمرا للغة يفهمونها. ويوحي الدليل أيضا بأن التعليم المرتكز على الفهم يمكن أن يكون طريقة ممتازة لبدء التعلم، ودعما قيما لأنواع أخرى من التعلم للمتعلمين الأكثر تقدما.

إن التعامل مع لغة مفهومة هو أساس اكتساب اللغة. كما أن الاستماع النشط، والاستجابة الجسدية الكاملة، والقراءة من أجل المعنى، مكونات قيمة في الممارسة التربوية للمعلم في قاعة الدرس. ومع ذلك، فإن قدرا هائلا من البحوث والخبرات ترفض الفرضية التي تقول إن اللغة المفهومة كافية للتعلم. فقد أظهر بحث فان باتن أن حمل الطلاب على الاعتماد على ملامح لغوية معينة كي يفهموا المعنى زاد من معدل قدرتهم على استخدام هذه الملامح في لغتهم الثانية التي ينتجونها. وهناك رد آخر على فرضية اللغة المفهومة وهو فرضية ميريل سوين (١٩٨٥)[1] المعروفة بـ "فرضية المنتج المفهوم". وقد دفعت بأنه عندما ينتج المتعلمون اللغة، فإنهم يبدأون في إدراك جوانب القصور في لغتهم المرحلية (انظر الفصل الثاني).ومع ذلك، فسنرى في اقتراح "لنتكلم" أنه إن كان المتعلم في موقف يمكن لمعلمه وأقرانه في قاعة الدرس أن يفهموه بدون صعوبة، فإنه قد يحتاج مزيدا من الدعم للتغلب على جوانب القصور.

٣ـ لنتكلم

يركز المدافعون عن الاقتراح "لنتكلم" على ضرورة إتاحة اللغة المفيدة والمفهومة والحوارات التفاعلية مع المعلمين وغيرهم من الطلاب. وهم يدفعون بأنه حين تعطى الفرصة للمتعلمين للانخراط في تفاعلات، فإنهم

---

(1) Merrill Swain, 1985

يُدفعون إلى "مناقشة المعنى"، أي إلى أن يعبروا وأن يوضحوا مقاصدهم، وأفكارهم، وآراءهم، إلخ، بطريقة تتيح لهم أن يتوصلوا إلى فهم متبادل. وهذا ينطبق على المتعلمين الذين يعملون معا للوصول إلى هدف معين في نظام تعليم يرتكز على المهام، على سبيل المثال. وطبقا لفرضية التفاعل، فإن هذا النقاش يؤدي بدوره إلى اكتساب قواعد اللغة، والمفردات، والتراكيب النحوية التي تحمل المعنى الذي يحاولون التعبير عنه. وهذا هو الاتجاه النظري الذي يكتنف سلوك المعلم/المتعلم في النص المأخوذ من القاعة (ب)، ومن تفاعل المتعلمين فيما بينهم في المهمة الاتصالية "أ" في الفصل الخامس.

وتتحقق مناقشة المعنى عن طريق إجراء تعديلات متنوعة تجري بشكل طبيعي في أثناء الحوار. فالمتعلمون – على سبيل المثال– قد يطلب بعضهم من بعض أو يطلبون من المعلم إيضاح ما يقول، أو تأكيده، أو تكراره، مصحوبا بنعمة استفهام، إلخ.

ابحث عن حالات لمناقشة المعنى في الأمثلة الآتية، وقارنها بالأمثلة المذكورة في اقتراح "تعلم الصحيح منذ البداية"

مثال ٤

(مجموعة من متعلمي الإنجليزية لغة ثانية في الثانية عشرة من عمرهم يناقشون استبانة عن الحيوانات الأليفة مع معلمهم.)

ط: And what is 'feed'--? ما معنى "تطعم"؟

م: Feed? To feed the dog? تطعم؟ تطعم الكلب؟

ط: Yes, but when I don't have a ...

نعم، ولكن عندما لا يكون عندي ......

م: If you don't have a dog, you skip the question.

إن لم يكن عندك كلب، اترك السؤال

مثال ٥

(طلاب من القاعة (ب) يؤدون تمارين الإحماء الصباحية).

م: How are you doing this morning?

كيف حالكم هذا الصباح؟

ط١: I'm mad! أنا مجنون!

ط٢: Why? لماذا؟

م: Oh boy. Yeah, why? يا لك من ولد، نعم، لماذا؟

ط١: Because this morning, my father say no job this morning

لأن هذا الصباح، أبي قال لا عمل هذا الصباح

م: Your father has no more job this morning? Or you have no job?

أبوك ليس لديه عمل هذا الصباح؟ أم أنت ليس لديك عمل؟

ط١: My father. أبي

ما أشد اختلاف هذه الأمثلة عن التفاعل غير المفيد الذي كثيرا ما نلحظه في قاعات الدرس حيث ينصب التركيز على اقتراح "تعلم الصحيح من البداية". إن هذا التبادل الحقيقي للمعلومات لا بد أن يرفع من دافعية المتعلم للمشاركة في أنشطة تعلم اللغة. ولكن هل يؤدي ذلك إلى اكتساب ناجح للغة كما يدعي أنصار هذا الاتجاه؟ لاحظ- على سبيل المثال- أنه على الرغم من أن الحوار يدور بطريقة طبيعية، فإن المتعلم في النص ٤ لم يستطع أن يعرف معنى feed (يطعم).

نتائج البحث

الغالب الأعم من الدراسات التي درست اقتـــراح "لنـــتكلم" دراســـات وصفية في طبيعتها، وتركز على قضايا مثل: فيم تختلف مناقشة المعنى في قاعة الدرس عنها في المواقف الطبيعية؟ وفيم تختلف قاعات الدرس المرتكزة على المعلم عن تلك التي ترتكز على المتعلم فيما يتعلق بالتفاعل الحـــواري؟ هل تسهم أنماط المهام في الأنواع المختلفة من التعليم الـــذي يعتمـــد علـــى التفاعل؟ وهناك دراسات عديدة أخرى درست العلاقة بين تعديل الكلام فـــي التفاعل الحواري والفهم.

بدأ الباحثون في منتصف تسعينيات القرن الماضي دراسة أثر التفاعل في إنتاج اللغة الثانية وتطورها بمرور الوقت. وأجري الغالب الأعم من هذه الدراسات في المعامل، وكان الحافز إلى إجرائها النسخة المحدثة من بحـــث مايكل لونج (١٩٩٦)[1] عن "فرضية التفاعـــل" (انظـــر الفـــصل الثالـــث). وبمقارنة هذه النسخة بالنسخة الأصلية الصادرة عام ١٩٨٣ التي تنص على أن التفاعل الحواري يعزز تطوير اللغة الثانية نجد أن النسخة المحدثة تدمج قدرات المتعلم التي تسهم في تعلم اللغة الثانية (مثل الانتبـــاه) فـــي ملامـــح التفاعل التي تيسر عملية التعلم إلى حد بعيد. ويعد تصحيح الأخطاء أيـــضا عاملا حاسما في مساعدة المتعلمين على الربط بين الشكل والمعنى. والحق، أن البحوث المرتبطة بفرضية التفاعل المُحَدَّثة- كما سنرى في هذا الفصل- تسير جنبا إلى جنب مع اقتراح "تعلم الصحيح في النهاية".

الدراسة ٢٠: متعلمون يتحدثون مع متعلمين

في واحدة من أول الدراسات التي أجريت على التفاعل بين المتعلمين، درس مايكل لونج، وباتريشيا بورتر (١٩٨٥)[2] اللغة التي تصدر في حوار

---

(1) Michael Long, 1996.
(2) Michael Long, and Patricia Porter, 1985.

بين أزواج من المتعلمين، وكانت الدراسة تضم ١٨ متعلما، اثنا عشر منهم ناطقون بالإسبانية، وستة ناطقون أصليون بالإنجليزية. وكان الإسبان في المستوى المتوسط أو المتقدم في تعلم الإنجليزية.

واشترك من كل مجموعة فرد في مناقشة منفصلة مع فرد آخر من كل مجموعة من المجموعات الثلاث. بمعنى أن يتحدث فرد من المستوى المتوسط مع فرد آخر من المستوى المتوسط، ومع ثان من المستوى المتقدم، وثالث من الناطقين الأصليين بالإنجليزية. وازن الباحثان بين حديث المتعلم وحديث الناطق الأصلي في الحوار، وحللا الفروق في مستويات التمكن في هذه الحوارات الثنائية. ووجدا أن المتعلمين تحدثوا فيما بينهم أكثر مما تحدثوا إلى الناطقين الأصليين بالإنجليزية، كما تحدثوا مع المستوى المتقدم أكثر مما تحدثوا مع المستوى المتوسط، ربما لأن الحوار مع المستوى المتقدم كان أطول من حيث المدة.

وفحص لونج وبورتر عدد الأخطاء في النحو والمفردات، والبدايات الخاطئة ووجدا أن حديث المتعلمين لم يختلف من سياق لآخر. بمعنى أن متعلمي المستوى المتوسط لم يخطئوا في حديثهم مع أقرانهم في المستوى نفسه، بقدر ما أخطأوا في حديثهم مع محاوريهم من المستوى المتقدم أو مع الناطقين الأصليين بالإنجليزية. وهذه النتيجة مثيرة للاهتمام لأنها تفضي بنا إلى مناقشة دعوى أن المتعلمين لابد أن يتعرضوا لنموذج الناطق الأصلي (أي المعلم) طوال الوقت إذا ما أردنا أن نضمن قلة أخطائهم. وخلص لونج وبورتر – عموما- إلى أنه على الرغم من أن المتعلمين لا يستطيعون أن يزود بعضهم بعضا بالتراكيب الصحيحة نحويا، فإنهم يستطيعون أن يتيحوا لأنفسهم فرصة ممارسة اتصال حقيقي ينطوي على مناقشة المعنى. ويدفع مؤيدو اقتراح " لنتكلم" بأن مناقشة المعنى عنصر ضروري لاكتساب اللغة.

الدراسة ٢١: لغة المتعلم ومستوى التمكن

درس جورج يول و دوريس مكدونالد (١٩٩٠)[1] هل الدور الذي يؤديه المتعلمون من ذوي المستويات المختلفة في مهمات الاتصال الثنائية يؤدي إلى اختلاف في سلوكهم التفاعلي أم لا. وللوصول إلى هذا الهدف صمما مهمة تتطلب من اثنين من المتعلمين أن يعطيا معلومات عن موقع بعض المباني المختلفة على خريطة، وعن الطريق الموصلة إليها. أعطيت الخريطة لأحد المتعلمَين - ويشار إليه ب "المرسل" - موضحا عليها الطريق، وكانت مهمته أن يصف الطريق لـ "المستقبِل" كي يرسم الطريق على خريطة أخرى مماثلة. وزاد من صعوبة المهمة أن الخريطتين كانتا شديدتي التماثل.

وكي يقرر الباحثان هل هناك فروق في طبيعة التفاعل فيما يتصل بمستوى الكفاءة لدى الطلاب الأربعين المشاركين في الدراسة أم لا، قسما الطلاب إلى مجموعتين، تتكون إحداهما من عدد من الطلاب ذوي المستوى الأعلى تمكنا، وأدوا دور "المرسلين"، وعدد من الطلاب ذوي المستوى الأقل تمكنا، ليؤدوا دور "المستقبلين". وتكونت الأخرى من بعض الطلاب من ذوي المستوى الأقل تمكنا ليؤدوا دور "المرسلين"، وآخرين من الطلاب من ذوي المستوى الأعلى تمكنا ليؤدوا دور "المستقبلين".

وأظهرت النتائج أن التفاعل كان طويلا إلى حد بعيد وأكثر تنوعا حين كان الطلاب الأدنى تمكنا يؤدون دور "المرسلين"، على عكس ما حدث حين أدى الطلاب الأعلى تمكنا دور "المرسلين". وكان التفسير الذي قدمه الباحثان لذلك هو أن الطلاب الأعلى تمكنا "المرسلين" تصرفوا وكأن الطلاب الأدنى تمكنا "المستقبلين" لم تكن لهم أهمية أو إسهام في إكمال المهمة. ودفع ذلك

(1) George Yule and Doris Macdonald 1990

الطلاب الأدنى تمكنا إلى أداء دور سلبي ولم يتكلموا إلا قليلا ليكملوا المهمة. ولكن حين كان الطلاب الأدنى تمكنا يؤدون دور "المرسلين" حدث كثير من مداولة المعنى وتنوع كبير في التفاعل بين المتكلمين. وبناء على هذه النتائج، اقترح الباحثان أن المعلمين يجب أن يعطوا الأدوار الأقل تأثيرا للمتعلمين الأعلى تمكنا في الأنشطة الثنائية التي تجمع متعلمين أدنى تمكنا. وبناء على هذه النتائج، يقول يول ومكدونالد إنه يتعين على المعلمين أن يكلفوا المتعلمين الأعلى تمكنا بأدوار أقل أهمية حين يتعاملون مع المتعلمين الأقل تمكنا في نشاطات ثنائية.

الدراسة ٢٢: ديناميكيات العمل في ثنائيات

درست ناومي ستورش (٢٠٠٢)[١] في دراسة طولية عن متعلمي اللغة الثانية من الكبار في كندا أنماط التفاعل الثنائي بمرور الوقت، وهل أدت الفروق في طبيعة هذا التفاعل إلى فروق في تعلم اللغة الثانية أم لا. وقد حددت في مادتها البحثية أربعة أنماط من التفاعل. التفاعل "التعاوني" ويتألف من متعلمَين ينهمك كل منهما في أفكار الآخر. والتفاعل "الندي" الذي يتميز بعدم رغبة أي من طرفي التفاعل في الاتفاق أو الاهتمام بإسهام الآخر. والتفاعل "المسيطر/السلبي" الذي يتميز بسيطرة أحد طرفي التفاعل وخضوع الآخر. وتفاعل "الخبير/المبتدئ" الذي يتميز بقوة أحد طرفي الحوار وحداثة الطرف الآخر، ولكن الأقوى يشجع المبتدئ ويدعمه في إنهاء المهمة. ولمعرفة هل أدى اختلاف أنماط التفاعل إلى فروق في منتج التعلم أم لا، حددت فرص التعلم التي أتيحت خلال التفاعل، ثم فحصت مدى احتفاظ المتعلمين بتلك المعارف اللغوية في المهمات اللاحقة. ووجدت أن المتعلمين

(1) Naomi Stprch. 2002.

الذين شاركوا في التفاعل التعاوني وتفاعل الخبير/المبتدئ احتفظوا بمعلوماتهم اللغوية مع مرور الوقت. أما المتعلمون الذين شاركوا في ثنائية المسيطر/السلبي فلم يحتفظوا إلا بالقليل. وقد فسرت ستورش هذه النتائج على أنها دعم لنظرية فيجوتسكي في التطور المعرفي، وللفكرة القائلة بأن الجماعات الثنائية عندما تتفاعل تفاعلا تعاونيا، أو تفاعلا بين خبير ومبتدئ، فإنهم ينجحون في بناء المعلومات بناء تعاونيا.

الدراسة ٢٣: التفاعل وتنمية اللغة الثانية

طلبت أليسون ماكيي (١٩٩٩)[١] من بعض متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية أن يشاركوا في مهام اتصالية مختلفة مع ناطقين أصليين باللغة الهدف. وقد صممت المهام بحيث تتيح للمتعلمين سياقات تساعدهم على تكوين الأسئلة. تفاعل أفراد المجموعة الأولى مع ناطقين أصليين عدلوا لغتهم بغية إيضاح المعنى للمتعلمين. ولم يشترك أفراد المجموعة الثانية في أية حوارات، بل اقتصروا على ملاحظة الحوار بين الناطقين الأصليين وأفراد المجموعة الأولى. أما المجموعة الثالثة فقد ضمت متعلمين وناطقين أصليين اشتركوا في المهام الاتصالية نفسها كالمجموعة الأولى. ومع ذلك، فإن المادة اللغوية كانت معدلة سلفا لمتعلمي المجموعة الثالثة، أي أن الناطقين الأصليين استخدموا لغة مبسطة ومكتوبة لتضاهي مستوى اللغة التي افترض أنها مفهومة للمتعلمين. ولم يكن هناك مناقشة للمعنى بين أفراد هذه المجموعة. وفي اختبار لاحق، أنتج المتعلمون الذين اشتركوا في تفاعلات حوارية (المجموعة ١) أسئلة أكثر دقة من أسئلة أقرانهم في المجموعتين الأخريين.

---

(1) Alison Mackey. 1999.

الدراسة ٢٤: التفاعل بين المتعلمين في قاعة درس تايلاندية

في دراسة موائمة للنسخة المحدثة من فرضية التفاعل، درست كيم ماكدونو (٢٠٠٤)[1] كيفية استخدام مجموعات ثنائية صغيرة من الطلاب للغة الإنجليزية التي يدرسونها بوصفها لغة أجنبية في قاعات الدرس تايلاند. اشترك الطلاب في أنشطة تفاعلية ناقشوا فيها مشكلات البيئة في بلدهم. ووقع الاختيار على هذا الموضوع لأنه يتيح سياقات لاستخدام جمل الصلة مثل: لو أن الناس لم يتركوا الماء يجري في أثناء غسل أسنانهم، لوفروا ما يقرب من ١٠-١٥ جالونا من الماء كل مرة.(ص ٢١٣). وتم تسجيل حديث المتعلمين وهم يناقشون مشكلات البيئة.

وفحصت التسجيلات الصوتية لمعرفة مدى استخدام الطلاب لملامح تفاعلية يُعتقد أنها تيسر تعلم اللغة الثانية، مثل التعليقات السلبية (مثل طلب الإيضاح، والتصحيح المباشر، وإعادة صياغة العبارات)، واللغة المنتجة المعدلة (إعادة المتعلم صياغة عباراته بشكل أكثر دقة أو تعقيدا). واختبرت قدرة المتعلمين على إنتاج جمل الصلة قبل التسجيل، وبعده مباشرة، وبعده بفترة.

وتبين أن قدرة المتعلمين الذين استخدموا التعليقات السلبية واللغة المنتجة المعدلة تحسنت تحسنا ملحوظا في دقة إنتاج جمل الصلة، في حين لم تتحسن قدرة من لم يستخدموا هذه الملامح. واستطلعت ماكدونو أيضا الآراء حول فائدة العمل الثنائي، وأنشطة المجموعات الصغيرة لتعرف مدى إسهام هذه الأنشطة في تعلم الإنجليزية. واتضح صدق هذه النتائج على من استخدم التفاعل من أجل التعلم استخداما فاعلا ومن لم يستخدمه.

---

(1) Kim McDonough. 2004.

تفسير البحوث

تدرس البحوث المرتكزة على فرضية التفاعل العوامل التي تسهم في كم التفاعل وكيفه بين متعلمي اللغة الثانية، وتقدم بعض المعلومات المفيدة جدا لتعليم اللغات. فلا شك أن البحوث التي أجرتها بورتر، و يول ومكدونالد، وستورش قدمت إسهاما أفضل في فهم كيف ننظم المجموعات والثنائيات بطريقة أكثر فاعلية في قاعة الدرس . كما أن دراستي ماكيي و ماكدونو مثالان على البحوث التي قاست تطور اللغة الثانية في إطار الجوانب المختلفة للتفاعل الحواري. وكان مقياس تعلم اللغة الثانية قي دراسة ماكيي هو اللغة التي ينتجها المتعلم بعد هذه التفاعلات مباشرة. وبذلك يكون من الصعب الخلوص إلى أية نتائج فيما يتعلق بالفوائد طويلة المدى للتفاعل الحواري. ولأن هذه الدراسة صممت لاستخدام أنشطة ثنائية بين ناطقين أصليين مدربين وناطقين غير أصليين للتركيز على ملمح نحوي واحد، فإنه يصبح من الصعب أيضا أن نعمم هذه النتائج على التفاعل الذي يجري في قاعة الدرس. ولا شك أن دراسة ماكدونو تساعد على سد هذه الفجوة لأنها أجريت في قاعة درس، ولأن أثر التفاعل في تعلم اللغة الثانية تم قياسه على فترات زمنية.

وقد درست بعض الدراسات المعملية حديثا أثر الملامح التفاعلية المختلفة في جوانب معينة من تعلم اللغة الثانية على مر الوقت. وأظهرت عدة دراسات أن تصحيح الأخطاء بطريق غير مباشر (مثل إعادة الصياغة) أمر مفيد فعلا. وهذا قد يعزى إلى أن إعادة الصياغة أمر معتاد في العمل الثنائي، خاصة في حالة إعادة صياغة شكل واحد بصورة متكررة (نيكولاس، لايتباون، وسبادا ٢٠٠١)[1] وكانت إعادة الصياغة (وغيرها من أشكال التصحيح) في دراسة ماكدونو التي أجريت في قاعة الدرس، يمكن ملاحظتها

(1) Nicholas, Lightbown, and Spada, 2001.

بيسر، ولأن المتعلمين التايلنديين كانوا معتادين على تعليم النحو تعليما تقليديا، وإن كانت هذه الحالة غير متكررة دائما. وكما علمنا في الفصل الخامس، حين يركز التعليم على التعبير عن المعنى، قد لا يفهم المتعلم إعادة الصياغة التي يقدمها المعلم على أنها محاولة منه لتصحيح أخطائهم، بل على أنها قول الشيء نفسه بطريقة أخرى. وسوف ننظر فيما بعد في هذا الفصل على دراسات تتعلق بالاقتراح "تعلم الصحيح في النهاية" التي درست آثار التصحيح المباشر أو الصريح في تعلم اللغة الثانية.

٤ـ اثنان في واحد

هذا المدخل إلى تعليم اللغات يشار إليه بـ "التعليم المرتكز على المحتوى"، وفيه يكتسب المتعلمون اللغة الثانية من خلال دراسة مواد تعليمية تدرس بهذه اللغة. وهو مدخل معمول به في كثير من بيئات التعليم بما فيها التعليم ثنائي اللغة، وتعليم المحتوى، والتعلم بالدمج بين اللغة والمحتوى في أوربا. وتتوسع بعض البرامج التعليمية الأخرى مثل "المدارس الأوربية" في استخدام هذا المدخل بأكثر من لغة بالإضافة إلى لغة المتعلم الأصلية. والمستهدف من هذا المدخل هو أن يحصل الطلاب على "اثنين في وقت واحد"، أي يتعلم المادة العلمية واللغة في وقت واحد.

وفي برامج تعليم المحتوى وتعليم اللغة مع المحتوى يختار الطلاب (أو يختار لهم آباؤهم) أن يتلقوا تعليما يرتكز على المحتوى في اللغة الثانية في كثير من المواقف التعليمية، حيث لا يوجد خيار آخر. ففي كثير من البلاد، لا تعلم في المدارس إلا لغة قوة الاحتلال السابق، ولا توجد مادة لغوية تعليمية لأي من اللغات المحلية، ومن ثم تختار لغة واحدة لتكون لغة التعليم. وفي بلاد المهجر، لا يتلقى الطلاب تعليما في المدارس إلا بلغة

الأغلبية، وقد يتاح لبعضهم تعليم ثنائي اللغة يسمح لهم باستعمال لغة يعرفونها مسبقا، ولكنهم ينتقلون إلى استعمال لغة الأغلبية خلال عام أو عامين.

نتائج البحوث

في كثير من سياقات التعليم المرتكز على المحتوى، يفترض أن ينمي الطلاب مهاراتهم وقدراتهم الأكاديمية في اللغة الثانية. وفي السنوات الأخيرة، درس الباحثون هذا الافتراض دراسة نقدية.

الدراسة ٢٥: برامج تعليم اللغة الفرنسية عن طريق مواد المحتوى في كندا

يشار إلى البحوث عن برامج تعليم المحتوى الفرنسي بوصفها مؤيدة لفكرة "اثنان في واحد". فالغالب الأعم منها يقدم في المدارس الابتدائية والثانوية فقط، ولكن بعض الجامعات أيضا تقدم هذا التعليم لإتاحة مزيد من الفرص للطلاب أن يستخدموا لغتهم الثانية في تحد معرفي ودورات تثقيفية. فماذا أظهرت الدراسات؟

من حيث الشهرة وطول البقاء،أحرزت برامج المحتوى الفرنسي نجاحا كبيرا. فقد اختارته آلاف الأسر الكندية الناطقة بالإنجليزية منذ بداية تنفيذه في ستينيات القرن الماضي (لامبرت، و تاكر ١٩٧٢)[١] في المناطق التي تستخدم فيها الفرنسية على نطاق واسع، وتلك التي لم تسمع فيها الفرنسية خارج قاعة الدرس. وقد أظهر عدد كبير من البحوث أن طلاب المحتوى الفرنسي يكتسبون الطلاقة، ومستوى عاليا من فهم المسموع، وثقة باستخدام لغتهم الثانية. كما أنهم يحافظون على مستوى نجاح في موادهم الأكاديمية بالمقارنة مع أقرانهم الذين تلقوا تعليمهم بالإنجليزية. وعلى مدى سنوات، بدأ

(1) Lambert and Tucker 1972.

المعلمون والتربويون يعبرون عن قلقهم من فشل المتعلمين في إحراز مستويات عالية من الأداء في بعض جوانب نحو اللغة الفرنسية، حتى بعد عدة سنوات من التعرض للغة الثانية في هذه البرامج بنظام اليوم الكامل. (هارلي، و سوين ١٩٨٤)[١]. وهناك عدة تفسيرات محتملة لهذا الوضع.

دفع بعض الباحثين صراحة بأن اللغة المفهومة في برامج المحتوى الفرنسي ليست كافية. وهم يعتقدون أن المتعلمين لا ينخرطون في إنتاج اللغة إلا بشكل قليل جدا، لأن قاعة الدرس تعتمد على المعلم، ولوحظ أن الطلاب لا يتكلمون إلا قليلا، وغير مطلوب منهم أن يقدموا إجابات مطولة، مما أتاح لهم أن يعملوا بنجاح رغم عدم اكتمال معرفتهم باللغة لأنهم نادرا ما يدفعون إلى أن يكونوا أكثر دقة أو أكثر ضبطا. بل إنهم حين يتحدثون فعلا فغالبا ما يكون اتصالهم مرضيا على الرغم من الأخطاء العديدة في حديثهم، لأن لغتهم المرحلية متأثرة بلغتهم الأولى، وبيئة تعلمهم الأولى، وقلة اتصالهم بالناطقين الأصليين خارج قاعة الدرس. ويبدو أن المعلمين كانوا يفهمون لغة الطلاب المرحلية، ومن ثم لم تكن ثمة حاجة إلى مناقشة المعنى. وهذا الاتصال الناجح جعل من الصعب على المتعلم أن يدرك الفرق بين اللغة التي ينتجها واللغة الهدف.

وهناك سبب آخر محتمل وراء عدم نجاح المتعلمين في بعض ملامح اللغة الهدف وهو ندرة تعرضهم لتعليم المحتوى. فقد لاحظت ميريل سوين (١٩٨٨)[٢] - على سبيل المثال- أن دروس التاريخ كانت تقدم باستخدام "المضارع التاريخي" (أي وضع الأفعال في الزمن المضارع). ووجد روي ليستر (١٩٩٤)[٣] أن الضمير المهذب للمخاطب المفرد (vous) نادرا ما استخدم في قاعات الدرس، وحتى بعد سنوات من تعليم المحتوى لم يستخدمه

---

(1) Harley and Swain 1984
(2) Merril Swain, 1988.
(3) Roy Lyster, 1994.

الطلاب استخداما صحيحا. وقد لاحظت إلين تارون، وميريل سوين (١٩٩٥)[1] أن المتعلمين الذين لم يتعرضوا للغة إلا في قاعة الدرس لم يتح لهم التعرف على أساليب الخطاب التي قد تكون سمة للتفاعل بين الناطقين الأصليين الذين هم في مثل سنهم. وقد تنامت الدعوة إلى أن تعليم المحتوى ينبغي أن يدعم بتعليم يركز على الشكل اللغوي بما في ذلك الملامح التداولية للغة. وفي بعض الدراسات التجريبية، ثبت أن المتعلمين أفادوا من تعليم الشكل الذي ركز على بعض ملامح اللغة (انظر اقتراح "تعلم الصحيح في النهاية).

الدراسة ٢٦: تعليم المحتوى تحت ضغط في هونج كونج

تحول النظام التعليمي في هونج كونج في ستينيات القرن الماضي من نظام يتعلم فيه الطلاب باللغة الإنجليزية أو الكانتونية إلى نظام يعتمد على اللغة الكانتونية في المدارس الابتدائية (من الصف الأول إلى الصف السادس)، وعلى اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية (من الصف ٧ إلى الصف ١٣). وهذه البرامج الحديثة المرتكزة على تعليم المحتوى كانت تحظى بالقبول لدى آباء الطلاب الصينيين الذين أرادوا لأولادهم أن يكونوا ناجحين مهنيا وأكاديميا في المجتمع الدولي. كما نظِر إليها على أنها تتسق مع أهداف حكومة هونج كونج في الحفاظ على مستوى عال من الثنائية اللغوية الإنجليزية والصينية.

وفي مراجعة لبعض البحوث عن سلوك التعليم والتعلم في قاعات تعليم المحتوى بالإنجليزية في المدارس الثانوية في هونج كونج، أثار كيث جونسون (١٩٩٧)[2] بعض القلق فيما يتعلق بقدرة النظام التعليمي على تحقيق متطلبات هذه البرامج. فقد لاحظ أن الطلاب يفتقدون مستوى التمكن

(1) Elaine Tarone and Merril Swain, 1995.
(2) Keith Johnson, 1997.

في الإنجليزية المطلوب لمتابعة مناهج المستوى الثانوي بنجاح. كما لاحظ الصعوبة التي يعانيها المعلمون في توصيل المحتوى توصيلا فاعلا والناشئة عن عدم تمكنهم أنفسهم من اللغة الإنجليزية. وقال إن هناك بعض السلوكيات التربوية التي أسهمت في عدم قدرة المتعلمين على إحراز تقدم لغوي كاف في برامج المحتوى بالإنجليزية.من بينها تحدث المعلم بالإنجليزية أو الصينية أو بخليط منهما (أي مزيج من الإنجليزية والصينية). وأظهرت دراسات مراقبة قاعة الدرس أن الصينية وخليط منها ومن الإنجليزية سيطرت على حديث المعلمين، وأن تفاعل الطلاب مع المعلم وفيما بينهم باللغة الإنجليزية كان في حدوده الدنيا. ووصل الطلاب إلى السنة الأولى الثانوية دون أية مهارات أدبية في الإنجليزية. وتعويضا عن ذلك، استخدم المعلمون عددا من الاستراتيجيات لمساعدة الطلاب على فهم النصوص. فخففوا من حجم المفردات، وبسَّطوا النحو، وشجعوا على استخدام المعاجم الثنائية، وزودوا الطلاب بمذكرات تكميلية وبجداول باللغة الصينية لمساعدتهم على الفهم. ولاحظ جونسون أنه " في حين أن النصوص لم تترجم، فإنها قد أجري تحضيرها مسبقا بحيث يكون محتواها مألوفا بقدر كاف لدى الطلاب القادرين على الأقل حين يحين وقت قراءتها والتعامل معها" (ص ١٧٧). ومع أن هذه الاستراتيجيات ساعدت الطلاب على فهم المحتوى، فإنها لم تساعدهم على تعلم استخدام التراكيب وبنى الخطاب باللغة الثانية ليكونوا قادرين على الربط بين الشكل والمعنى. ولذلك، فليس من المفاجئ أن تتدنى مستويات القراءة باللغة الإنجليزية في سن الخامسة عشرة عنها باللغة الصينية، ومع ذلك، ففي الوقت نفسه ظل منتج التعليم لدى طلاب هونج كونج في مواد المحتوى عاليا بالمقارنة بالمنتج نفسه في مناطق أخرى من العالم المتقدم. وظل- بالإضافة إلى ذلك- مستوى التمكن في القراءة باللغة الصينية عاليا.

وقد نفذت سياسات تعليمية جديدة في السنوات الأخيرة احتوت على مزيد من وسائل تعليم الصينية في المدارس الثانوية. ومع ذلك فقد ثار حولها

الجدل، ولكن البشائر توحي بأنه ربما كان هناك بعض التـدني فـي تمكـن الطلاب من الإنجليزية، ولكن أداءهم في اختبارات مواد المحتوى يظهر أنهم أفادوا أكثر من تعليمهم باللغة الصينية، أي حين أتيح لهم المزيد من فـرص التعليم ثنائي اللغة (ك. ك. لوك- اتصال شخصي- ٣ أغسطس ٢٠٠٥).

الدراسة ٢٧: أطفال "إنويت"[١] في البرامج المرتكزة على المحتوي

في مجتمع بدائي في إقليم كويبيك في كندا، راقبت نينا سبادا وباتـسي لايتباون (٢٠٠٢)[٢] تعليم المواد الدراسية واللغة وتعلمهما لدى أطفال الـ "إنويت". تلقى الطلاب تعليمهم بلغتهم الأولى "إنوكتيتوت" بدءا مـن ريـاض الأطفال حتى الصف الثاني (في سن ٥-٧). ثم، فيما عدا بعض الـدروس غير النظامية في ثقافة الإنويت، كان تعليمهم بإحدى اللغتين الرسميتين فـي كندا، الإنجليزية أو الفرنسية. ووجدنا أن كل الطلاب تقريبا واجهوا صعوبات في تعلم المواد الدراسية بلغتهم الثانية. وفي دراسة حالـة لإحـدى قاعـات الدرس في مدرسة ثانوية فرنسية، راقبنا الأنشطة التعليمية، وحللنـا المـواد التعليمية، وقومنا قدرات الطلاب على فهم مادة مكتوبة بالفرنسية وإنتاجهـا. وكان واضحا في المادة التي لاحظناها من درس عن الدراسات الاجتماعية، أن المعلم بذل جهدا هائلا ليساعد الطلاب على فهم نص عن الدلافين. وفعل ذلك بطرق متعددة، منها إعادة الصياغة، والتكرار، والتبسيط، والتأكد مـن الفهم، والإيماءات، وغيرها. وعلى الرغم من هذا الجهد، كان واضـحا أن الطلاب لم يفهموا إلا القليل من النص. وفي درس باللغة الفرنسية، لم يكـن لدى الطلاب علم بالمصطلحات النحوية الضرورية للحديث عن توافق الصفة مع النوع (المذكر والمؤنث). وحين قسنا أداء الطلاب بقياسات مختلفة لنقوم معلوماتهم عن الفرنسية (مثل تعرف المفردات، وفهم المقروء، والكتابة، على

---

(١) الإنويت شعب من شعوب الإسكيمو يعيشون في كندا.
(2) Nina Spada and Patsy Lightbown, 2002.

سبيل المثال) كان واضحا أنهم يفتقدون المهارات اللغوية المطلوبة للتعامل مع متطلبات المستوى الثانوي من التعليم. وأكثر من ذلك، حتى على الرغم من أن الطلاب كانوا قادرين على استعمال الفرنسية خارج قاعة الدرس، كانت قدراتهم الشفوية محدودة حين تعين عليهم أن يناقشوا مواد أكاديمية أكثر تعقيدا.

والحق، أن افتقاد الطلاب للغة فرنسية أكاديمية ملائمة لأعمارهم مشكلة خطيرة. ويتطلب حلها توافر مقومات تعليمية، واجتماعية، وثقافية. وأحد العناصر التربوية التي قد تسهم في حل هذه المشكلة يتمثل في إيجاد توازن أفضل بين تعليم اللغة وتعليم المواد الأكاديمية، وتركيز على اللغة التي يحتاجها الطلاب للنجاح في المدرسة. ونظرا إلى أن لغة إنوكتيتوت تظل اللغة الأساسية في المجتمع المحلي، فإننا رأينا أن مزيدا من نمو لغة المتعلم الأولى قد يعده إعدادا أفضل لتعلم اللغة الثانية والمواد الدراسية. وهذا الاقتراح له دافع آخر مهم، وهو أن هناك قلقا متزايدا من أن لغة إنوكتيتوت قد تضيع بتحول الأجيال القادمة إلى الإنجليزية أو الفرنسية بوصفها لغتهم المفضلة. ومن ثم، فإن نظاما تعليميا يشجع تنمية كلتا اللغتين الأولى والثانية قد يضمن بقاء هذا التراث اللغوي (تايلور، كارون، و ماكألباين ٢٠٠٠)[1].

تفسير البحوث

للتعليم المرتكز على المحتوى مزايا عديدة. فهو يزيد- بوجه عام- من وقت تعرض المتعلم للغة الجديدة، ويزيد من الحاجة الحقيقية إلى الاتصال، ويحفز المتعلمين إلى اكتساب اللغة بغية فهم المحتوى. أما بالنسبة إلى المتعلمين الكبار، فهناك ميزة وجود محتوى ذي تحد معرفي، ومثير للاهتمام

(1) Taylor, Caron, MacAlpine, 2000.

بشكل لا يتوافر غالبا في تعليم اللغات الأجنبية، خاصة حين تصمم الدروس لتعليم قاعدة نحوية ما.

كما أن هناك بعض المشكلات التي تكتنف التعليم المرتكز على المحتوى. فقد أضاف بحثنا عن الطلاب الإنويت دليلا إضافيا لفرضية جيم كيومينز (١٩٨٤)[1] التي تقول بأن الطلاب قد يحتاجون إلى سنوات عديدة قبل أن تصل قدرتهم على استخدام اللغة في التعامل مع المواد الأكاديمية إلى مستوى مناسب. أما الطلاب الذين ينتمون إلى الأقليات العرقية، فإن تأخرهم في الالتحاق بالمدارس قد تكون له آثار دائمة، كما رأينا في مناقشتنا للثنائية المنتقصة في الفصل الأول. ويبدو أن الطلاب المنتمين إلى الأغلبية العرقية في برامج تعليم المحتوى- في كندا وفي هونج كونج- يبلون بلاء حسنا في تعلم المواد الدراسية. وجدير بالذكر أنهم يتلقون كما هائلا من تعليم المواد الدراسية بلغتهم الأولى على مدار تعليمهم الأكاديمي. ومع ذلك، فعلى الرغم من أنهم قادرون على الاتصال بدرجة من الطلاقة باللغة الثانية، فإنهم لا يصلون إلى مستويات عليا من الدقة اللغوية التي تتوقع منهم بعد سنوات من دراستهم المدرسية بهذه اللغة. وقد أكد أنصار التعليم المرتكز على المحتوى في السنوات الأخيرة على ضرورة ألا ننسى أن تعليم اللغة عن طريق المحتوى لم يخرج عن كونه تعليم لغة. فعلى سبيل المثال، أجرت جانا ايشيفاريا، وماري إلين فجوت، وديبورا شورت (٢٠٠٤)[2] بحثا، وصمموا برامج تعليمية للمعلمين تظهر فعالية الدروس التي لها أهداف تتعلق بكل من اللغة والمحتوى.

---

(1) Ji. Cummins, 1984.
(2) Jana Echevarria, MaryEllen Vgot, and Deborah Short, 2004.

٥- علم ما يمكن تعليمه

لقي هذا الاقتراح الذي يطلق عليه "علم ما يمكن تعليمه" اهتماما زائدا في بحوث اكتساب اللغة الثانية في السنوات الأخيرة، وأكثر الباحثين التصاقا بهذا الاقتراح هو مانفريد بينيمان. فقد اهتم هو وزملاؤه بمحاولة تفسير لماذا يمكن أن نعلم بعض الأشياء تعليما ناجحا، في حين يتعذر اكتساب بعض الأشياء الأخرى حتى بعد تعليمها تعليما مكثفا ومطولا. وكما ذكرنا في الفصل الثاني، فإن بحوثهم قد قدمت أدلة على أن بعض التراكيب اللغوية مثل ترتيب كلمات الجمل الأساسية (سواء أكانت بسيطة أم مركبة) تتخذ مسارا معينا في عملية التكوين. وهذه يطلق عليها "ملامح التطور". ولعلك تلحظ أن مراحل التطور في تكوين السؤال التي رأيناها في الفصل الرابع ترتكز على هذا البحث. ومن ثم، فإن أية محاولة- طبقا لكلام بينيمان- لتعليم نمط من ترتيب الكلمات الذي يناسب المستوى الرابع مثلا لمتعلمين في المستوى الأول ستبوء بالفشل، لأن المتعلمين لا بد أن يمروا بالمستويين الثاني والثالث قبل أن يكونوا مهيئين لاكتساب ما يناسب المستوى الرابع. وكما رأينا في الاقتراح "تعلم الصحيح منذ البداية" قد ينتج الطلاب تراكيب معينة بعد أن يتعلموها في قاعة الدرس، ولكنهم يتوقفون عن استخدامها فيما بعد لأنها لم تندمج اندماجا كاملا في نظام لغتهم المرحلية. ومع أن المعايير التي تنتظم هذه المراحل لم تفسر تفسيرا كاملا بعد، غير أنها قد تعتمد جزئيا على نمو قدرات المتعلم على أن يعالج (أي يحلل وينظم لا شعوريا) عناصر معينة في مسار الحديث الذي يسمعه.

ويزعم الباحثون الذين يؤيدون هذه الرؤية أن هناك جوانب أخرى معينة من اللغة يمكن تعليمها في أي وقت، مثل الكلمات المفردة. ويتوقف نجاح المتعلم في تعلم هذه الملامح المتغيرة على عوامل مثل الدافعية،

وإحساس المتعلم بذاته،والاستعداد اللغوي، ونوعية التعليم، فضلا عن مدى قبول شخصيات المتعلمين وثقافتهم في قاعة الدرس.

في المثال السادس أدناه نرى المعلم يحاول أن يساعد الطلاب على معرفة ترتيب الكلمات في السؤال. ويبدو أن الطلاب يعرفون ما يعنيه المعلم، ولكن اللغة التي يستعملها المعلم خارج نطاق مرحلتهم الراهنة من التطور، فالأسئلة التي يكونها الطلاب تنتمي إلى المرحلة الثالثة، في حين يقدم المعلم أسئلة تنتمي إلى المرحلة الخامسة، وينحصر رد فعل الطلاب في أنهم إما يجيبون عن أسئلة المعلم، أو يقبلون الصيغة التي يقدمها.

المثال ٦

طلاب ناطقون بالفرنسية تتراوح أعمارهم بين ١١ و ١٢ عاما، في إحدى القاعات المكثفة لتعلم الإنجليزية لغة ثانية، يجرون مقابلة شخصية مع طالب كان في القاعة نفسها العام الماضي – انظر القاعة ب في الفصل الخامس.

ط١: Mylène, where you put your 'Kid of the week' poster?

ميلاني، أين تضعين ملصق "طفل الأسبوع" الخاص بك؟

م: Where did you put your poster when you got it?

أين وضعت ملصقك حين حصلت عليه؟

ط٢: In my room. في حجرتي

(بعد دقيقتين)

ط٣: Mylène, where you put your 'Kid of the week' poster?

ميلاني، أين تضعين ملصق "طفل الأسبوع" الخاص بك؟

م: Where did you put your poster? أين وضعت ملصقك.

ط٤: My poster was on my wall and it fell down.

ملصقي كان على حائطي وسقط.

في المثال السابع يستخدم الطالب استراتيجية "التقديم"، وهي خاصة بأسئلة المرحلة الثالثة، وتصحيح المعلم للأخطاء يفضي بالطلاب إلى تقليد المرحلة الرابعة.

المثال ٧

(مجموعة الطلاب أنفسهم يجرون لقاءات مع "شخصيات مهمة")

ط١: Is your mother play piano?

هل تكون تعزف أمك على البيانو؟

م: "Is your mother play piano?" ? Ok. Well, can you say "Is your mother play piano?" or "Is your mother a piano player?"?

م: هل يمكن أن تقول ""Is your mother play piano?"" أو الأفضل أن تقول ""Is your mother a piano player?""

ط١: Is your mother a piano player?

هل أمك عازفة بيانو؟

ط٢: No لا

في المثال الثامن يلفت المعلم نظر الطلاب إلى الأخطاء ويقدم لهم الأسئلة الصحيحة الخاصة بالمرحلة الرابعة.وفي هذه المرة، لم يتبع التصحيح بتقليد السؤال أو إعادة صياغته، بل أتبعه بالإجابة.

المثال ٨

(يجرون مقابلات فيما بينهم عن المنزل المفضل)

ط١: Is your favourite house is a split-level?

هل منزلك المفضل ذو مستويين؟

ط٢: No نعم

م: You're saying "is" two times dear. 'Is you house a split-level?

أنت تكرر "is" مرتين يا عزيزي. (ثم يقول له الشكل الصحيح للسؤال)

ط١: A split-level?

ذو مستويين؟

م: OK وهو كذلك.

في المثال التاسع، يسأل الطلاب أسئلة تنتمي إلى المرحلة الثالثة، ويقدم المعلم تصحيحا ينتمي إلى المرحلة الرابعة فيقلده الطلاب.هذا التفاعل يوحي بأن الطلاب مهيئون لإنتاج أسئلة المرحلة الرابعة، ومع ذلك، لاحظ أن الطلاب لا يقلدون استخدام 's الدالة على الملكية، لأن الناطقين بالفرنسية يجدون استعمالها أمرا صعبا.

المثال ٩

ط: Do the boy is beside the teacher desk?

هل الولد بجوار مكتب معلم؟

م: Is the boy besides the teacher's desk?

هل الولد بجوار مكتب المعلم؟

ط: Do the boy is beside the teacher desk?

هل الولد بجوار مكتب معلم؟

نتائج البحوث

إن اقتراح "علم ما يمكن تعليمه" هو أحد الاقتراحات التي تفترض أنه في حين يمكن تعليم بعض ملامح اللغة تعليما ناجحا في متخلف مراحل نمو المتعلم، فإن بعض الملامح الأخرى لا تنمو إلا في ضوء الجدول الداخلي الخاص بالمتعلم. وعلى الرغم من أن بعض المتعلمين قد ينتجون أشكالا أكثر دقة في الاختبارات أو في تدريبات تربوية محدودة جدا، فإن التعليم لا يمكن أن يغير تسلسل النمو هذا لدى المتعلم. والتوصية التي نقدمها هنا هي أن نقيس مستوى تطور المتعلم، ثم نقدم له ما يناسب المستوى التالي له. ولنفحص الآن بعض الدراسات التي اختبرت هذه الفرضية.

الدراسة ٢٨: مستعد للتعلم

بحث مانفريد بينيمان (١٩٨٨)[١] في دراسة أجراها على اكتساب اللغة الألمانية لغة ثانية مدى إمكان تخطي المتعلمين مرحلة من مراحل النمو

(1) Manfred Pienemann 1988

الطبيعي، فأخضع مجوعتين من متعلمي المستوى الثاني الذين يتعلمون ترتيب الكلمات في اللغة الألمانية تمهيدا لتعليمهم القواعد المناسبة للمستويين الثالث والرابع على الترتيب. واستمر التعليم مدة أسبوعين تعرض المتعلمون خلالها لشروح نحوية صريحة وتدريبات معدة للمستوى الرابع. وأظهرت النتائج أن المتعلمين الذين تعلموا القواعد المعدة للمستوى الثالث انتقلوا من المستوى الثاني إلى هذا المستوى بيسر، أما المتعلمون الذين تلقوا القواعد المعدة للمستوى الرابع فلم يستطيعوا أن ينتقلوا إليه. ذلك أنهم استمروا في استعمال ما يناسب المستوى الثاني، أو انتقلوا إلى المستوى الثالث. أي إنهم لم يكونوا قادرين على تخطي مرحلة من مراحل النمو الطبيعي. ويفسر بينيمان هذه النتائج بأنها تدعم الفرضية التي تقول إن المتعلمين لا يستطيعون تعلم بعض التراكيب اللغوية ما لم يكونوا قد وصلوا إلى مرحلة النمو المناسبة لها.

الدراسة ٢٩: مستعدون، غير مستعدين، وإعادة الصياغة

درست أليسون ماكيي، وجينفر فيلب (١٩٩٨)[١] هل يمكن لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية الذين هم في مختلف مراحل اكتساب السؤال أن يتقدموا في إنتاج هذه الأسئلة إنتاجا فوريا إن هم تلقوا تعليقا سلبيا (مثل إعادة الصياغة) في التفاعل الحواري أم لا. وقد وصفنا في الفصل الخامس، أن إعادة الصياغة هي إعادة تركيب الجملة الخاطئة التي أنتجها المتعلم وذلك بوضع كلمة مكان كلمة مع الحفاظ على المعنى. وكان الباحثون مهتمين باستكشاف هل المتعلمون الذين تلقوا لغة معدلة مع إعادة الصياغة كانوا أقدر على إحراز تقدم في إنتاجهم للأسئلة من هؤلاء الذين تلقوا لغة معدلة بدون إعادة الصياغة أم لا. كما كانوا مهتمين باستكشاف هل المتعلمون الذين كانوا في مراحل أكثر تقدما في إنتاج الأسئلة (مستعدون) قد يفيدون من التفاعل مع

(1) Alison Mackey and Jenefer Philp, 1998.

إعادة الصياغة أكثر ممن هم في مراحل أدنى من مراحل تكوين السؤال (غير مستعدين) أم لا. وأظهرت النتائج أن "المستعدين" في مجموعة التفاعل مع الصياغة أحرزوا تحسنا أكثر من "المستعدين" في مجموعة التفاعل بدون إعادة الصياغة. ومع ذلك، فإن مجموعة "غير المستعدين" الذين تعرضوا لإعادة الصياغة لم يظهروا تحسنا أسرع ممن لم يتعرضوا لها.

الدراسة ٣٠: مراحل التطور وتأثر اللغة الأولى

درست نينا سبادا، وباتسي لايتباون (١٩٩٩) اكتساب الأسئلة في ضوء تطور "استعداد" المتعلم. وقد تعرض متعلمو اللغة الإنجليزية من الناطقين الأصليين بالفرنسية (أعمارهم ١١-١٢) تعرضا مكثفا لأشكال الأسئلة التي كانت تتقدم على مرحلتهم الراهنة بمرحلة أو مرحلتين. وتعرض المتعلمون الذين أظهر اختبارهم التمهيدي أنهم في المرحلة الثانية أو الثالثة تعرضا مكثفا لأسئلة المرحلتين الرابعة والخامسة في مادتهم التعليمية.

وكانت المادة اللغوية التي احتوت على الأسئلة الأكثر تعقيدا قد صممت لتغمس المتعلم أساسا في ممارسة الفهم. ولم يكن فيها نتاج طلابي، ومن ثم، لم يكن هناك تصحيح للأخطاء، ولا تعليم صريح على تكوين الأسئلة. فقد كنا مهتمين باستكشاف مدى استفادة متعلمي المرحلة الثالثة (الذين صنفناهم على أنهم "مستعدون" من حيث مرحلة تطورهم) من التعرض المكثف لأسئلة المرحلتين الرابعة والخامسة، بالمقارنة بطلاب المرحلة الثانية الذين لم يكونوا "مستعدين" من حيث مرحلة تطورهم.

وأظهر أداء المتعلمين في الاختبار الشفوي اللاحق أن متعلمي المرحلة الثالثة لم يفيدوا شيئا. غير أنه كان هناك قليل من التقدم في كلتا المجموعتين. ومع ذلك، ففي مهمة تطلبت من المتعلمين أن يحكموا على مدى الصحة

النحوية لبعض الأسئلة المكتوبة، كان هناك دليل على أن كل المتعلمين لديهم معلومات عن أسئلة المرحلتين الرابعة والخامسة. وأظهرت دراسة أكثر تفصيلا عن أداء المتعلمين في هذه المهمة أنهم يميلون إلى أن يقبلوا أسئلة المرحلتين الرابعة والخامسة حين يكون فاعل الجملة ضميرا (مثل: هل أنت طالب جيد؟ - متى ستتناول طعام إفطارك؟) ولكن حين كان فاعل الجملة اسما كانوا يميلون إلى أن يرفضوا الأسئلة الأعلى مرحلة (مثل: هل يشاهد الطلاب التلفاز؟ - ماذا يفعل أخوك؟). ويبدو أن هذا النمط في أداء المتعلمين مرتبط بقاعدة في السؤال في لغتهم الأولى. ذلك أن الأسئلة التي تحتوي على اسم في موقع الفاعل في اللغة الفرنسية لا يتغير ترتيب الكلمات فيها عن الجملة الخبرية، فلا يمكن أن نقول:

*Peur-Jean venire chez moi?

هل يمكن أن يأتي جون إلى بيتي؟

أما الأسئلة التي تحتوي على ضمير في موقع الفاعل فيمكن تغيير ترتيب الكلمات فيها مثل:

Peur-il venire chez moi?

هل يمكن أن يأتي جون إلى بيتي

وأشارت النتائج إلى أن التعليم الذي يتناسب من حيث الوقت مع تطور "استعداد" المتعلمين قد ينقلهم إلى مرحلة أعلى، ولكن أداءهم سيظل متأثرا بعوامل أخرى. ومن هذه العوامل في هذه الدراسة اللغة الأولى، التي يبدو أنها كان لها دور في عدم قدرة المتعلمين على تعميم معلوماتهم عن تغيير ترتيب الكلمات على كل الأسئلة.

تفسير البحوث

توحي نتائج هذه البحوث بأن توجيه المادة اللغوية التعليمية أو التفاعلية للمتعلمين وهم مستعدون من حيث درجة نموهم لإحراز تقدم في اللغة الثانية قد يكون أمرا مفيدا. كما توحي بأن بعض العوامل الأخرى مثل نوع المادة اللغوية المقدمة، وتأثير اللغة الأولى قد تتداخل مع استعداد المتعلم للنمو بطرق معقدة. وإن قارنا نمط مادة التعليم والتفاعل في تلك الدراسات الثلاث لوجدنا أن دراسة بينيمان قدمت تعليما صريحا لكل المتعلمين، سواء أكانوا "مستعدين" أم غير "مستعدين". وأظهرت الدراسات أن المتعلمين الذين كانوا "مستعدين" انتقلوا إلى مرحلة التطور الأعلى، في حين لم ينتقل من لم يكونوا مستعدين. كما تقدم دراسة ماكيي وفيلب بعض الدعم لفرضية "قابلية التعليم"، ولكنها تكشف عن أن الاستعداد للتطور ليس المؤشر الوحيد على النجاح. وكون أن المتعلمين "المستعدين" استجابوا استجابة أكثر إيجابية لإعادة الصياغة من "غير المستعدين" يوحي بأن نمط لغة التعليم أو التفاعل أمر مهم أيضا. وتظهر دراسة سبادا ولايتباون أنه يمكن للغة المتعلم الأولى أن تتدخل في استعداده للتطور. وفضلا عن ذلك، لم يكن في هذه الدراسة تعليم للأسئلة تعليما صريحا. بل إن المتعلمين تعرضوا تعرضا مكثفا للأشكال الصحيحة التي تلائم المرحلة الأعلى في المادة اللغوية. وبذلك تلقوا "تعرضا" متزايدا ولكن دون "تعليم"، وفي النهاية، لم يكون أداؤهم أفضل من الذين تلقوا تعليما مركزا في الدراسات السابقة.

وهناك بعض البحوث التي قد يبدو أنها تقدم دليلا مضادا للزعم القائل بأنه من المفيد أن ندرس ما يناسب مرحلة التطور التالية. فقد استخدمت دراسات عديدة تسلسل اكتساب جملة الصلة في اللغة الإنجليزية (انظر الفصل الرابع) لوصف تقدم متعلم اللغة الثانية في اكتساب جملة الصلة. وتوحي نتائج هذه الدراسات بأن متعلمي المراحل الأدنى (مثل هؤلاء الذين

يستخدمون جمل الصلة في موقع الفاعل فقط) حين يتعلمون تراكيب جمل الصلة التي تعلو على مرحلتهم، فإنهم لا يتعلمون ما يقدم لهم، بل يكتسبون تراكيب جمل الصلة التي تقع في موقع وسط بين ما يتعلموه وما سبق لهم أن عرفوه. وفي بعض الحالات قد يتعلمون كيف يستخدمون جمل الصلة التي تتقدم مستوياتهم (عمار ولايتباون ٢٠٠٥، إكمان، وبيل، ونلسون ١٩٨٨، هاملتون ١٩٩٤)[١].

وفي الوهلة الأولى، يبدو أن هذا البحث يناقض ما يقوله بينيمان من أن المتعلمين ينبغي أن يتعلموا ما هو "تال" لمرحلتهم. ومع ذلك، فمن الممكن أيضا أن تكون أسس الطرق المؤدية إلى تطور مختلف الملامح اللغوية مرتكزة على أنواع مختلفة من قدرات المعالجة. على سبيل المثال، قيل إن المتعلم فور أن يتعلم استخدام جمل الصلة في موضع ما (عادة ما تكون في موضع الفاعل)، فلا شيء يمنعه من تعلم المواضع الأخرى (داوتي ١٩٩١)[٢]. وما تشترك فيه كل الدراسات عن تعلم جمل الصلة وتعليمها هو أن المتعلمين يكتسبون جمل الصلة في ترتيب مشابه لتسلسل الاكتساب الهرمي. بمعنى، أنه سواء أتعلموا ما يقدم إليهم أم لا، فإنهم يحرزون تقدما عن طريق تعلم الفاعل، ثم المفعول المباشر، ثم المفعول غير المباشر، وهكذا.

إن اقتراح "علم ما يمكن تعليمه" لذو أهمية بالغة لمصممي المناهج وللمدرسين، ومع ذلك، فينبغي أن نؤكد على أن وصف تطور المتعلم ليس معبرا إلى وضع المناهج، وهناك عد أسباب عملية تدعونا لقول ذلك، ليس أقلها أنه لم توصف من الملامح اللغوية إلا القليل من حيث تسلسل التطور.

---

(1) Ammar and Lightbown, 2005. Eckman, Bell, and Nilson 1988, Hamilton 1994.
(2) Doughty, 1991.

ففي حين يقدم بحث بينيمان عن "قابلية المعالجة" (انظر الفصل الثاني) بعض الأفكار عن المبادئ التي تفسر لماذا تكون بعض الملامح أصعب من غيرها، فإن هذه المبادئ لا يمكن ترجمتها بسهولة في تسلسل تعلمي. وكما قالت باتسي لايتباون (١٩٩٨)، فإن البحوث المتعلقة بالاقتراح "علم ما يمكن تعليمه" مهمة أساسا في مساعدة المعلمين على أن يفهموا لماذا لا يتعلم المتعلمون دائما ما يقدم لهم، أو لا يتعلمونه فورا على الأقل. كما تظهر البحوث أيضا تعليم اللغات "الأكثر حِرفية" قد يكون مشجعا أيضا إن قدمنا للمتعلمين عينات لغوية يمكن لهم أن يهضموها في لغتهم المرحلية حين يكون الوقت مناسبا. ومع ذلك، فإن هناك عوامل كثيرة ينبغي أن تؤخذ في الحسبان حين نختار ملامح اللغة التي نريد أن نركز عليها. وسوف نعود إلى هذه النقطة حين ننتهي من مناقشة الاقتراح الأخير لتعليم اللغات وهو "تعلم الصحيح في النهاية".

٦ـ تعلم الصحيح في النهاية

يقر أنصار اقتراح "تعلم الصحيح في النهاية" بأن للتعليم المرتكز على الشكل دورا مهما، ولكنهم لا يسلمون بأنه يجب تعليم كل شيء. وعلى غرار أنصار اقتراحات "لنتكلم"، و "اثنان في واحد"، و "فقط استمع....واقرأ"، خلصوا إلى أن كثيرا من ملامح اللغة- من النطق إلى المفردات والنحو- سوف تكتسب اكتسابا طبيعيا إن تعرض المتعلمون للغة تَعرضا كافيا، وكان لديهم الدافع للتعلم. فهم في حين ينظرون إلى التعليم المرتكز على الفهم، أو المحتوى، أو المهمة، أو المعنى بوصفه حاسما في تعلم اللغة، فهم يفترضون أن المتعلمين سيؤدون أداء أفضل إن هم نالوا قسطا من التعليم المرتكز على الشكل. وهم يدفعون بأن المتعلمين سيفيدون من كفاءتهم في تعلمهم ومن مستوى التمكن الذي سيصلون إليه في نهاية الأمر.

ويتفق أنصار هذا الاقتراح مع أنصار اقتراح "علم ما يمكن تعليمه" في أن شيئا لن يمكن تعلمه إن فشل التعليم في أن يأخذ استعداد المتعلم (أي مرحلة تطوره) في حسبانه. وهذا الاقتراح يختلف عن اقتراح "علم ما يمكن تعليمه" في أنه يؤكد على فكرة أن بعض جوانب اللغة لا بد من تعليمها، وقد نحتاج إلى أن نعلمها تعليما صريحا. وهناك عدد من المواقف يكون التوجيه فيها (أي تعليم القواعد أو تصحيح الأخطاء) مهما جدا. على سبيل المثال، حين يكون بعض المتعلمين من أهل لغة واحدة، فإنهم قد يرتكبون أخطاء يعزى جزء منها إلى النقل من لغتهم الأولى. ولأن بعض هذه الأخطاء لا تعوق الاتصال، فإن المتعلمين يستحيل عليهم أن يكتشفوا أخطاءهم بأنفسهم.

الأمثلة ١٠، و١١، و١٢، مأخوذة من قاعة درس تضم متعلمين ناطقين بالفرنسية أعمارهم ١٢عاما يتعلمون الإنجليزية. في المثال ١٠ ينهمك المتعلمون في إعادة ترتيب جمل كلماتها مبعثرة بحيث ينتجون جملا مفهومة، والجملة التالية مكتوبة أمامهم على السبورة:

(Sometimes my mother makes good cakes)

(أمي تصنع كعكا جيدا أحيانا)

المثال ١٠

م: Another place to put our adverb?

هل يمكن أن نضع الظرف في مكان آخر ؟

ط١: After makes? بعد الفعل "تصنع"؟

م: After makes بعد الفعل "تصنع"

ط٢: Before good? قبل كلمة "جيدا"؟

م: My mother makes sometimes good cakes

أمي تصنع كعكا جيدا أحيانا.

ط٣: No لا

م: No, we can't do this. It sounds yucky.

لا، هذا غير ممكن، هذا يبدو سخيفا

ط٣: yucky? سخيفا؟

م: Disgusting. Horrible. Right? مقززا، فظيعا، أليس كذلك؟

ط٤: Horrible فظيعا

هذا درس نمطي في القواعد، فالمعلم يلفت نظر المتعلمين إلى خطأ كلهم يقع فيه في اللغة الإنجليزية.

يدفع أنصار اقتراح "تعلم الصحيح في النهاية" بأن ما يركز عليه المتعلمون من اللغة يمكن أن يؤدي إلى تغيرات في نظام لغتهم المرحلية، وليس إلى مجرد تغيير ظاهري. ومن ناحية أخرى، لا يدعي مؤيدو هذا الاقتراح أن التركيز على عناصر لغوية معينة سوف يمنع المتعلمين من الوقوع في الخطأ. ولا أنهم سيصبحون قادرين على استعمال شكل ما أو تركيب ما بدقة كاملة فور تعلمه. ولا هم يدافعون عن أن التعليم المركز سيتيح للمتعلمين أن يلاحظوا الملامح التي يهدفون إلى تعلمها في المادة اللغوية أو في تفاعلهم. فالتعليم المرتكز على الشكل كما نفهمه في هذه المرحلة لا يحتوي دائما على شروح صريحة، ولا يُتوقّع فيه من المتعلمين أن يكونوا قادرين على أن يفسروا لماذا هذا التركيب صحيح أو خطأ. بل إنهم يزعمون أن انتباه المتعلمين يجب أن ينصب على أن استعمالهم اللغة

يختلف عن استعمال متكلم آخر أكثر تمكنا. وعلى نحو ما سنرى في الأمثلة أدناه، يتعين على المعلمين أن يبحثوا عن اللحظة المناسبة لرفع نسبة الوعي لدى المتعلم، وهذا يحدث في صورته المثالية حين تكون لديه دافعية لأن يقول شيئا ويريد أن يقوله في أوضح شكل ممكن وأدقه.

مثال ١١

(الطلاب يتدربون على تنفيذ الأوامر، أحد الطلاب يأمر، والآخرون يلونون)

ط١: Make her shoes brown. اجعل حذاءها بنيا

م: Now, her shoes. Are those Mom's shoes or Dad's shoes?

الآن، حذاؤها، أهو حذاء الأم أم حذاء الأب؟

ط٢: Mom's حذاء الأم

م: Mom's? How do you know it's Mom's?

حذاء الأم؟ كيف تعرف أنه حذاء الأم؟

ط١: Because it's her shoes. لأنه حذاؤها

على نحو ما رأينا في الفصل الرابع، يواجه متعلمو الإنجليزية من الناطقين بالفرنسية مشكلات مع ضميري الملكية للمفرد المذكر والمؤنث لأن التعبير عن الملكية في اللغة الفرنسية يتم باستخدام ضمير الملكية النحوي للشيء المملوك بدلا من ضمير الملكية الطبيعي للمالك. والمعلم يدرك ذلك، ولذلك فإنه يساعد المتعلمين باختصار على أن يلاحظوا القاعدة الصحيحة دون أن يقطع حديثهم.

مثال ١٢

(الطلاب يلعبون لعبة "اختفِ وابحث" بدمية في بيت دمية، ويسألون أسئلة حتى يعرفوا أين يختبئ جورج. وعلى الرغم من أن نموذج السؤال مكتوب على السبورة، تصبح اللعبة ممتعة، ويطرح المتعلمون أسئلة تلقائية تعكس لغتهم المرحلية.)

ط١: Is George is, is in the living room?

هل جورج في حجرة المعيشة؟

م: You said 'is' two times dear. Listen to you—you said 'Is George is in –' Look on the board. 'Is George in the' and then you say the name of the room.

لقد قلت is مرتين يا عزيزي، استمع إلى ما قلت، أنت قلت "هل جورج هل"انظر إلى السبورة، وقل: "هل جورج في" ثم اذكر اسم الغرفة مباشرة.

ط١: Is George in the living room?

هل جورج في حجرة المعيشة؟

م: Yeah. نعم

ط١: I win. أنا أكسب

لا حظ أن تدخل المعلم تدخلا سريعا لا يقطع استمتاع المتعلم باللعبة، ويوضح أن التركيز على القواعد لا يتداخل مع التفاعل الحقيقي.

ويدافع مؤيدو هذا الاقتراح عن ضرورة لفت أنظار المتعلمين إلى أخطائهم أحيانا، وأن يركزوا على عناصر لغوية معينة (المفردات والقواعد).

والفرق بين هذا الاقتراح واقتراح "تعلم الصحيح منذ البداية" أنه يدرك أنه من المناسب للمتعلمين أن ينخرطوا في استعمال اللغة استعمالا مفيدا منذ البدايات الأولى لتعرضهم للغة الثانية. وهم يعتقدون أن قدرا كبيرا من اللغة سيكتسب طبيعيا من جراء هذا الاستعمال للغة بدون تعليم شكلي يركز على اللغة نفسها.

الدراسة ٣١:التجارب المرتكزة على القواعد في تعليم الإنجليزية لغة ثانية

منذ الثمانينيات، فحصنا آثار التعليم المرتكز على القواعد وتصحيح الأخطاء في نمو تراكيب لغوية معينة في إنجليزية دارسين ناطقين بالفرنسية مشاركين في برامج مكثفة لتعليم الإنجليزية لغة ثانية في كويبيك. وعلى مدار خمسة أشهر في الصف الخامس أو السادس، قضى المتعلمون (أعمارهم ١٠-١١) اليوم المدرسي كاملا في تعلم الإنجليزية من خلال أنشطة اتصالية متنوعة.

ووجدنا في دراسة وصفية واسعة النطاق ضمت ألف دارس تقريبا في ثلاث وثلاثين قاعة درس، أن المعلمين نادرا ما ركزوا على الشكل اللغوي (سبادا ولايتباون ١٩٨٩، لايتباون و سبادا ١٩٩٠)[1]. ولم يكن هناك مناهج بنيوية، بل وتعلم الطلاب الملامح اللغوية كلما ظهرت في التفاعل الاتصالي. وركز التعليم على أنشطة تركز على المعنى أكثر من تركيزها على القواعد، كما ركز على إتاحة فرص التفاعل التلقائي، وعلى تزويد المتعلم بلغة مفهومة ثرية ومتنوعة. وفي هذه القاعات، أحرز المتعلمون مستويات عالية من فهم المسموع، والطلاقة، والقدرة الاتصالية باللغة الإنجليزية، ومع ذلك، فإنهم ظلوا يواجهون مشكلات في مستويات الدقة والتعقيد اللغويين.

---

(1) Spada and Lightbown 1989; Lightbown and Spada 1990

أما الدراسات التجريبية فقد ضمت أعدادا أقل من قاعات الدرس، وفحص فيها آثار التعليم المركز على القواعد وتصحيح الأخطاء في ملمحين لغويين: موضع الظرف، وصياغة السؤال. في الدراسة الأولى، اختارت ليديا هوايت (١٩٩١)[1] موضع الظرف ليكون موضوع دراستها، لأن الإنجليزية والفرنسية تختلفان من حيث الموضع الذي يرد فيه الظرف في الجملة (انظر الدراسة ١٧ في "فقط استمع....واقرأ". وكانت فرضية البحث أن المتعلمين سوف ينقلون موضع الظرف من الفرنسية إن هم لم يتعلموا صراحة كيف تختلف قاعدة موضع الظرف في اللغتين الإنجليزية والفرنسية. واختيرت صياغة الأسئلة لتكون موضوع الدراسة الثانية، لأنها كانت قد فحِصَت بعناية في البحوث السابقة، وتوجد مادة مقارنة كبيرة متاحة، خاصة فيما يتعلق بتسلسل الاكتساب.

وأجري اختبار للمجموعتين التجريبية والمقارنة قبل بدء التجربة، ثم أعيد اختبارهما بعد انتهاء فترة التعليم. وخلال الفترة التجريبية استمر المتعلمون يشاركون في الأنشطة الاتصالية المعتادة التي لم تختلف عن طرق تعليمهم. فضلا عن أنهم تلقوا تعليما مصمما لهذا التجارب. وأعطى الباحثون كل معلم مجموعة من المواد التعليمية لاستخدامها في هذا الغرض. وتلقت المجموعات التجريبية حوالي ثماني ساعات من التعليم على موضع الظرف وصياغة السؤال على مدى أسبوعين، وتضمنت تعليما صريحا للقواعد النحوية المتعلقة بكل تركيب لغوي مع تصحيح للأخطاء خلال ممارسة الأنشطة. في حين تلقى طلاب المجموعة المقارنة ثماني ساعات إضافية، وطلب من معلميهم أن يعلّموا تراكيب أخرى مختلفة عن التراكيب موضع التركيز في الدراسة التجريبية بحيث يصبح متعلمو هذه المجموعة معتادين

---

(1) Lydia White 1991

على المهمات والأنشطة التي استخدمت مع المجموعـــة التجريبيـــة، وفـــي إجراءات الاختبار.

وضمت هذه الدراسة الاختبارات البَعدية المباشرة، والمتـــأخرة، وذات المدى الطويل، والمتابعة. وكانت الاختبارات في دراسة الظرف تحريريـــة، أما في دراسة صياغة السؤال فكانت تحريرية وشفوية. وأظهـــرت نتـــائج دراسة الظرف أن المتعلمين الذين تعلموا موضع الظرف تفوقوا تفوقا واضحا على الذين لم يتعلموا هذا الموضوع. وانطبق هذا على كل الاختبارات فـــي كل من الاختبارات البَعدية المباشرة والمتأخرة (أي الاختبارات التي تلت فترة التعليم مباشرة وتلك التي أجريت بعد ستة أسابيع). أما في اختبارات المتابعة التي أجريت بعد عام، فقد اختفت المكاسب التي حققها الذين تلقـــوا تعليمـــا مباشرا عن موضع الظرف ولم يختلف أداؤهم عن أداء أولئك الذين لم يتلقوا هذا التعليم (هوايت ١٩٩١).(١).

أما نتائج دراسة صياغة السؤال فقد أظهرت أن المجموعة التي تعلمت تعليما مباشرا حققت مكاسب هائلة في الاختبارات التحريرية التـــي أجريـــت عقب التعليم مباشرة، على خلاف الذين لم يتلقوا هذا التعليم. ووجدت أنهـــم احتفظوا بما تعلموه في الاختبارات التي أجريت بعد ستة أسابيع وبعد ســـتة أشهر من التعليم. كما وجدت أن التركيز على القواعد أسهم في تحسن الأداء الشفوي الذي استمر طوال الوقت.

ويعزى الفرق بين الدراستين في الآثار طويلة المدى إلى الفرق فـــي مدى إتاحة المواد التعليمية في قاعة الدرس التي تعرض لهـــا المتعلمـــون. وأظهر تحليل لغة قاعة الدرس أن الظروف كانت نادرة جدا جدا في اللغـــة المستعملة في قاعة الدرس، ولم يتح ذلك للمتعلمين إلا فرصا ضـــئيلة مـــن

---

(1) White. 1991.

التعرض والاستخدام المستمرين لتعزيز معلوماتهم عن الظروف التي تعلموها حديثا. في حين كانت هناك مئات الفرص للاستماع إلى الأسئلة واستخدامها كل يوم في قاعة الدرس. ويبدو أن المتعلمين كانوا قادرين على الاستمرار في إحراز تقدم معلوماتهم واستعمالهم للأسئلة، فور تلقيهم تعليما مركزا (هوايت، سبادا، لايتباون، رانتا ١٩٩١، سبادا و لايتباون ١٩٩٣)[1].

وفي كثير من الدراسات التي أجريناها على البرامج المكثفة لتعليم الإنجليزية لغة ثانية، لاحظنا أن هناك تأثيرا قويا للغة المتعلم الأولى في تطور لغته الثانية. ففي الدراسة ٣٠ في "علم ما يمكن تعليمه" وصفنا ميل المتعلمين إلى رفض تحويل ترتيب الكلمات عند صياغة السؤال حين يكون الفاعل اسما، ولكنهم يقبلونه حين يكون ضميرا. وقد ناقشنا تأثير اللغة الأولى للمتعلمين في اكتسابهم ضمائر الملكية للمفرد الغائب المذكر والمؤنث في الفصل الرابع – الدراسة ١٨، مما أدى بنا إلى أن نفكر في هل يمكن للتعليم المرتكز على الشكل والذي يحتوي معلومات تقابلية عن طرق الاختلاف بين اللغتين الأولى والثانية أن يساعد المتعلمين على التقدم في تعلم صياغة الأسئلة وضمائر الملكية أم لا. وفي دراسة أخرى أجريناها لمعرفة ذلك، وجدنا أن المتعلمين الذين تعلموا ضمائر الملكية كانوا أفضل في معلوماتهم واستخدامهم لهذه القاعدة من الذين تعلموا صياغة الأسئلة. وقد عزونا هذه النتيجة إلى فروق في الربط بين الشكل والمعنى في كل من هاتين القاعدتين. بمعنى أن الخطأ في استخدام ضمير الملكية (كما في: يذهب إلى البيت مع أمها[*]) أكثر احتمالا في أن يعوق الاتصال من الخطأ في صياغة السؤال. وتشير هذه النتائج إلى ضرورة الاهتمام بالتفكير في كيف يؤثر التعليم في الملامح اللغوية بطرق مختلفة (سبادا، لايتباون ، هوايت ٢٠٠٥)[2].

---

(1) White, Spada, Lightbown, and Ranta 1991, Spada and Lightbown 1003.

(*) [يقصد أمه- المترجم]

(2) Spada, Lightbown, ans White 2005.

وعلى نحو ما رأينا في مناقشة "اثنان في واحد"، هناك اعتقاد متنام بأن البرامج المرتكزة على المحتوى مثل تعليم الفرنسية عن طريق المحتوى في حاجة إلى مزيد من الفرص للتركيز على الشكل وتصحيح الأخطاء. وقد عرض عدد من الدراسات لدراسة أفضل طريقة لتحقيق ذلك.

الدراسة ٣٢: التركيز على الجملة الشرطية في تعليم الفرنسية من خلال مواد المحتوى

فحصت إلين داي و ستان شابسون (١٩٩١)[١] أثر التعليم في القدرة على استخدام حالة الفعل في جملة الشرط لدى المتعلمين (تتراوح أعمارهم بين ١٢ و ١٣ عاما) في برنامج تعليم الفرنسية من خلال مواد المحتوى، في جمل مثل:

Si je gagnais la loterie, je partirais en voyage.

إن ربحت اليانصيب، فسوف أذهب في رحلة.

وقد تلقى متعلمو المجموعة التجريبية ساعات عديدة من التعليم المركز على تركيب الشرط في فترة تتراوح بين خمسة إلى سبعة أسابيع، أما متعلمو المجموعة الضابطة فقد استمروا في تعليمهم المعتاد، بمعنى أنهم استمروا في تعلم الفرنسية في سياق تعلمهم المواد المدرسية العامة (مثل العلوم، والرياضيات، والتاريخ، وغيرها باللغة الفرنسية)

وقد أعدت مجموعة الباحثين مواد تعليمية خاصة تكونت من: (١) عمل جماعي يتطلب استخدام جمل الشرط في مواقف اتصال طبيعية، (٢) تدريبات شفوية وكتابية لتعزيز استخدام جمل الشرط في مواقف شكلية بنائية، (٣) أنشطة تقويم الذات لتشجيع المتعلمين على ملاحظة استخدامهم لجمل الشرط ملاحظة واعية. وقد أجريت لهم اختبارات شفوية وكتابية قبل الفترة

(1) Elaine Day and Stan Shapson 1991

التعليمية، وبعد التعليم مباشرة (أي بعد خمسة إلى سبعة أسابيع)، وفي نهاية العام الدراسي.

وقد تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبارات البَعدية المباشرة الكتابية، وليس في الشفوية، وظلوا يحتفظون بتفوقهم في اختبارات المتابعة التي أجريت بعد ذلك بعدة اشهر.

الدراسة ٣٣: التركيز على الأشكال اللغوية الاجتماعية في تعليم الفرنسية من خلال مواد المحتوى

درس روي ليستر (١٩٩٤)[1] آثار التعليم المرتكز على الشكل في معرفة تنوعات الأساليب اللغوية الاجتماعية واستخداماتها في فصول الصف الثامن من متعلمي الفرنسية من خلال مواد المحتوى(أعمارهم ١٣تقريبا). وكان أحد الملامح التي درست هي الفرق بين ضميري المخاطب المفرد tu و vous. فالضمير الأول يستخدم في الخطاب العادي غير الرسمي، في حين يستخدم الثاني في السياق الرسمي المهذب. وأجري اختبار للمتعلمين قبل التعليم مباشرة، وبعده مباشرة، وبعد ذلك بشهر لاختبار قدرتهم على إنتاج هذه الضمائر (بالإضافة إلى غيرها) وتعرفها في سياقها الصحيح. واستمر التعليم على مدى اثنتي عشرة ساعة موزعة على أسبوعين، وفي هذه الفترة، تلقى طلاب المجموعة التجريبية تعليما مباشرا وشاركوا في أنشطة تدريبية موجهة بما فيها القيام بأدوار في سياقات رسمية وغير رسمية وصحح المعلمون والأقران الأخطاء. أما طلاب المجموعتين المقارنتين فقد تلقوا تعليما عاديا لا تركيز فيه على شيء معين ولا تدريبات موجهة على استخدام العبارات المناسبة لغويا واجتماعيا. في الاختبار البَعدي المباشر، أدى المتعلمون في المجموعة التجريبية أداء أفضل من أقرانهم في المجموعة

(1) Roy Lyster, 1994.

المقارنة في المهام الكتابية والشفوية في اختبارات الاختيار من متعدد، واحتفظوا بهذا الأداء حين اختبروا مرة أخرى بعد شهر.

الدراسة ٣٤: التركيز على النوع في تعليم الفرنسية من خلال مواد المحتوى

درست بريجيت هارلي (١٩٩٨)[١] آثار التعليم في أطفال صغار جدا في برامج تعليم الفرنسية من خلال مواد المحتوى. وتلقى أطفال ست قاعات من الصف الثاني (تتراوح أعمارهم بين ٧-٨ سنوات) تعليما مركزا على الملامح النحوية التي تعرف بأنها تمثل مشكلة دائمة، وهي النوع (التذكير والتأنيث). وعلى مدار خمسة أسابيع مارس الأطفال أنشطة عديدة تعتمد على لعب أطفال (مثل: "أنا أتجسس") لمدة عشرين دقيقة يوميا، وهيئت هذه اللعب بحيث تلفت نظر الأطفال إلى الفرق في النوع، وتطلبت منهم الاختيار بين الأدوات المذكرة والمؤنثة(une, un) أو (la, le)

كما تعلم الطلاب أيضا كيف تشير نهايات الاسم إلى النوع (مثلا ette في bicyclette تدل على المؤنث، في حين تدل eau في le bateau على المذكر). وأجري اختبار قبلي للطلاب يقيس معلوماتهم عن النوع عن طريق اختبارات استماع وتحدث قبل بدء التعليم، وبعده مباشرة، ثم بعده بخمسة أشهر. وتبين أن الطلاب الذين تلقوا تعليما مباشرا أدوا أداء أفضل في التعرف على النوع وإنتاجه في الأسماء التي درسوها من هؤلاء الذين لم يتلقوا تعليما مباشرا. ومع ذلك، لم يساعدهم التعليم على تعميم معلوماتهم على الأسماء الجديدة. ويفسر هارلي هذه النتيجة بأن الطلاب قدمت إليهم أسماء كثيرة جدا، وهذا يعني أن المعلمين قضوا جل وقتهم في تعليم معاني الكلمات الجديدة بدلا من أن يركزوا على نهايات الأسماء وعلاقتها بالنوع. ولذلك، "فالمادة اللغوية عن نهايات الأسماء لم تقدم بدرجة أو كثافة كافية للغالب

---

(1) Birgit Harley, 1998.

الأعم من الطلاب بما يكفي لتثبيت قدرتهم على التنبؤ بنوع الاسم تبعا لنهايته (ص ١٦٩).

الدراسة ٣٥: التركيز على شكل الفعل في قاعات تعليم العلوم من خلال المحتوى.

أجرت كاثرين داوتي، وإليزابيث فاريلا (١٩٩٨)[1] دراسة على متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية الذين تعلموا لغة ثانية من خلال المحتوى. وصححت أخطاء طلاب أحد فصول المدارس المتوسطة (تتراوح أعمارهم بين ١١ إلى ١٤ عاما) في الزمن الماضي والأفعال في صيغة الشرط في اللغة الإنجليزية وهم يدرسون مادة العلوم. وعلى مدار عدة أسابيع، كان الطلاب يشاركون في عمل شفوي وكتابي يتعلق بسلسلة تقارير عن العلوم، وصحح المعلم أخطاءهم في الزمن الماضي وصيغة الشرط صراحة وتلميحا. واختبرت قدرة الطلاب على استخدام هذه الأشكال قبل الفترة التجريبية وبعدها مباشرة، وبعدها بشهرين. وقورنت نتائج أدائهم بنتائج أداء مجموعة من الطلاب كانوا في قاعة أخرى يدرسون العلوم بالمادة العلمية نفسها التي درسها طلاب المجموعة الأولى، غير أنهم لم تصحح أخطاؤهم في أشكال الفعل.

أحرز الطلاب الذين صححت أخطاؤهم تقدما في استخدام الزمن الماضي وصيغة الشرط أكثر من الطلاب الذين لم تصحح أخطاؤهم، وذلك في الاختبارات التي أجريت بعد التعليم مباشرة، وتلك التي أجريت بعد ذلك بشهرين. وقيس تقدمهم في ضوء مدى دقة أدائهم، وورود هذه الأشكال في لغتهم المرحلية التي أظهرت أن أداءهم تخطى مرحلة ترديد ما سمعوه فقط.

(1) Catherine Doughty and Elizabeth Verela. 1998.

الدراسة ٣٦: ردود الأفعال والتذكير في قاعات تدريس الفرنسية من خلال المحتوى

وصفنا في الفصل الخامس بعضا من بحوث روي ليستر عن الأنماط المختلفة لتصحيح الأخطاء التي يقدمها معلمو اللغة الفرنسية عن طريق المحتوى في كندا، واستجابات (استيعاب) الطلاب لها. وفي بحث أكثر حداثة، أجرى ليستر (٢٠٠٤) بحثا لاستكشاف آثار التعليم المرتكز على الشكل وأنماط تصحيح الأخطاء في تعلم اللغة الثانية للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و ١١ عاما في الصف الخامس في قاعات تعليم الفرنسية من خلال المحتوى. وكان هناك ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة. تلقى متعلمو المجموعات التجريبية تعليما مباشرا للقواعد الخاصة بالنوع النحوي. ولفت هذا النوع من التعليم أنظارهم إلى أن نهايات بعض الأسماء تشير إلى نوع الاسم في الفرنسية إشارة مؤكدة. فعلى سبيل المثال، من المؤكد أن نفترض أن الكلمات التي تنتهي بـ ette- مؤنثة، وأن تلك التي تنتهي بـ age--- مذكرة. وبعد تقديم هذه المعلومة، اشترك الطلاب في أنشطة تعليمية على مدار ثماني ساعات لفتت أنظارهم فيها إلى هذا الملمح اللغوي وهم يدرسون مادتهم العلمية كالمعتاد. وكانت أخطاء مجموعتين من الثلاث يجري تصحيحها في شكل إعادة الصياغة أو التلقين. والفرق بين هذين النوعين من تصحيح الأخطاء يكمن أساسا في أن إعادة الصياغة تقدم الشكل الصحيح للمتعلمين، في حين أن التذكير يعطي إشارة بالحاجة إلى تصحيح المنطوق، ولكنه يتطلب من الطلاب أن يفكروا في الشكل الصحيح. والتذكير يتضمن طلب التوضيح، والتكرار، والاستنطاق، والإشارات اللغوية (انظر الفصل الخامس لتعريف أنماط تصحيح الأخطاء وأمثلة لها).

وكان ليستر يفترض أن التذكير "يعزز التحكم في أشكال سبق استيعابها" (ص ٤٠٦). بمعنى أنه توقع أن يدفع التذكير المتعلمين إلى اجترار شكل لديهم بعض المعلومات عنه، ولكنهم غير مطمئنين إلى استعماله أو مقارنته بأشكال لغتهم المرحلية. أما المجموعة التجريبية الثالثة، فقد تلقت النوع نفسه من التعليم، ولكنها لم تصحح أخطاؤها تصحيحا منتظما. أما المجموعة الضابطة فلم تتلق لا تعليم الشكل، ولا تصحيح الأخطاء في النوع النحوي. وكانت المجموعات كلها مستمرة في برنامج تعليم الفرنسية عن طريق مواد المحتوى.

وفي الاختبارات البَعدية، كان أداء المجموعات التجريبية أفضل من أداء المجموعة الضابطة فيما يتعلق بالنوع النحوي. وكان أداء المجموعة التي تلقت تعليم الشكل + التذكير أفضل كثيرا من أداء المجموعة التي تلقت تعليم الشكل + إعادة الصياغة في الاختبارات التحريرية. ومع ذلك، لم يكن هناك فروق واضحة بين هاتين المجموعتين في الاختبار الشفوي. وذلك لأن طبيعة طول الوقت في الاختبارات الشفوية لم تتح إجراء هذا الاختبار إلا على عينة محدودة في هذا الجزء من الدراسة. والتقى الباحث بالطلاب واحدا واحدا ثلاث مرات مكثفة. وفي خلال هذه اللقاءات، ومن أجل ضمان دقة المادة اللغوية، شجع الباحث الطلاب على أن يتحدثوا بأوضح شكل ممكن، لأن البحوث السابقة أظهرت أن بعض الباحثين استعملوا "أدوات مهجنة" أحيانا يمكن تفسيرها على أنها مذكرة أو مؤنثة. وأدى هذا التركيز على وضوح نطق الأدوات وإلى أن يلتفت الطلاب في المجموعات الثلاث إلى الشكل النحوي المطلوب، وإلى أدائهم في الاختبارات الشفوية، بغض النظر عن تجاربهم في قاعات الدرس مع مكونات البحث.

الدراسة ٣٧: التركيز على الشكل من خلال الحوارات

راقبت ميريل سوين و شارون لابكين (٢٠٠٢)[1] تطور التعلم لـدي طالبين في الصف السابع يتعلمان الفرنسية عن طريق المحتوى، من خـلال اشتراكهما في كتابة قصة. معتمدة في ذلك على النظرية الاجتماعية الثقافيـة وفكرة تعلم اللغة في أثناء الحوار. وبعد ذلك، وفي نشاط تدوين "الملاحظات" قارن الطالبان ما سبق أن كتباه بنسخة معدلة للقصة. واهتمت سوين ولابكين بمعرفة ما لاحظه الطالبان من فروق بين النسخة الأصلية والنسخة المعدلة، وهل راجعا قصصهما الأصلية في ضوء حوارهما المشترك عـن النـسخة المعدلة أم لا. وسجلتا حوار الطالبين في كل مراحل البحث، ثم حولتاه إلـى نص مكتوب، ثم أدرجتا في كل مقطوعة تتعلق بحوارهما عن اللغة "كل جزء من الحوار يتحدث فيه الطالبان عن اللغة التي أنتجاها، ويفكران فيـه فـي استعمالهما للغة" (ص ٢٩٢). وقد قدمنا في الفصل الخامس مقتطفـات مـن حوار الطالبين في هذه الدراسة. وصيغت المقتطفات المتعلقة باللغة في إطار ما ركزا عليه من ملامح، سواء أكانت معجمية، أم نحوية، أم ملامح ترتبط بالخطاب. واستخدمت الباحثتان القصة الأصلية التي أنتجها الطالبـان معـا بوصفها اختبارا قبليا، والنسخة المعدلة التي أنتجها كل منهما منفردا بوصفها اختبارا بَعديا، وكان أداؤهما أكثر دقة في الاختبارات البَعدية التي أجريـت على النسخة المعدلة. وخلصت الباحثتان إلى أن إتاحة الفـرص المتكـررة للمتعلمين للانخراط في حوارات مشتركة عن الملامح اللغوية التي يتعلمونها يؤدي إلى فهم أفضل للاستخدام الصحيح.

---

(1) Merrl swain and Sharon Lapkin, 2002.

الدراسة ٣٨: التركيز على الشكل في التعليم المرتكز على المهام

في دراسة تبحث أهمية دور المعلم في التعليم المرتكز على المهام، توصلت فرجينيا سامودا (٢٠٠١)[١] إلى بعض الطرق للفت نظر متعلمي الإنجليزية لغة ثانية من الكبار إلى العلاقة بين الشكل والمعنى بالتركيز على عبارات تعبر عن "الاحتمال" و "الإمكان"(مثل استخدام "قد" و "يمكن" و "من الممكن"). وفي مهمة مصممة بحيث تنتقل بالمتعلمين من "المعنى إلى الشكل ثم إلى تطوير المعنى" قسم المتعلمون أولا إلى مجموعات ليخمنوا هوية شخص مجهول (أي عمره، ونوعه، ووظيفته، على سبيل المثال) وذلك بفحص أشياء يتوهم أنها أخذت من جيبه. وفي تنفيذ هذه المهمة، لوحظ أن المتعلمين أنتجوا عبارات تدل على الاحتمال والإمكان، مثل "ربما كان من المدخنين"، و "ربما يكون فتاة"، وفي بعض الأمثلة القليلة استخدموا أفعالا مساعدة مثل (must, may). وفي المرحلة الثانية من المهمة، طلب من المتعلمين أن ينضموا في مجموعة واحدة ليخبر بعضهم بعضا عما توصلوا إليه. وأدت المعلمة في هذه المرحلة دور المنسق، وحافظت على التركيز على المعنى، وأخذت تنتقل تدريجيا إلى الشكل باستخدام اللغة التي أنتجها المتعلمون، وقدمت إليهم طرقا بديلة للتعبير عن الشك أو عدم اليقين. وتم هذا بطريقة غير مباشرة في أول الأمر. فعلى سبيل المثال، إن قال المتعلم: نظن أنه يدخن بنسبة ٥٠%، تسأله المعلمة: إذن أنت لست متأكدا أنه يدخن؟ وبعد أن قدمت كل مجموعة ما لديها، قدمت المعلمة تركيزا على الشكل والمعنى تركيزا صريحا، ولفتت نظرهم إلى طرق أخرى للتعبير عن الاحتمال والإمكان بالتحدث صراحة عن الشكل اللغوي كما نعرضه في الاقتباس التالي (ص ١٣١).

---

(1) Virginia Samuda, 2001.

ط: رجل أعمال

م: رجل أعمال ٩٠؟ إذن أنت متأكد بنسبة ٩٠% أنه رجل أعمال، صحيح؟ هناك طريقة أخرى لتقول ذلك. أنت تظن أنك متأكد بنسبة ٩٠%_ لذلك تعتقد أنه رجل أعمال. لا بد أنه رجل أعمال (تكتبها المعلمة على السبورة). إذن فهذه العبارة (مشيرة إلى "لا بد انه" على السبورة) تدل على أنك متأكد وواثق ليس بنسبة ١٠٠% بل قريبا من ذلك، ٩٠%.

وفي المرحلة الأخيرة من هذه المهمة، أعد المتعلمون لوحة وعرضوها على قاعة الدرس ليظهروا ما توصلوا إليه عن هوية الشخص المجهول. وفي أثناء ذلك، كانت المعلمة تستجيب لمحتوى لغتهم وليس لشكلها.

وحين درست الباحثة الفروق بين العبارات التي أنتجها المتعلمون للتعبير عن الاحتمال والإمكان في المرحلة الأولى من المهمة، وقارنتها بالمرحلة الأخيرة، كان هناك دليل على تحسنهم من ناحية استعمال عدد كبير من الأفعال المساعدة في حديث المتعلمين.

تفسير البحوث

تقدم النتائج الإجمالية للدراسات التي وصفناها أعلاه دعما للفرضية القائلة بأن التعليم الذي يركز على الشكل وتصحيح الأخطاء في البرامج الاتصالية، وبرامج التركيز على المحتوى في تعليم اللغات الثانية والأجنبية يمكن أن يحسن استخدام المتعلمين لقواعد نحوية معينة. غير أن النتائج تظهر أيضا أن أثر هذا التعليم لا يدوم طويلا دائما. وهذا قد يعزى إلى وجود تعرض مستمر للقواعد اللغوية في المادة التي تقدم في قاعة الدرس بعد انتهاء العملية التجريبية.

وتشير دراسة سوين ولابكين عن التفاعل المشترك في برامج تعليم الفرنسية من خلال المحتوى إلى أن المعلمين ليسوا وحدهم من يزود المتعلمين بالمعارف عن اللغة، بل إن المتعلمين يمكنهم أن يفعلوا ذلك ليساعد بعضهم بعضا على التفكير في الشكل اللغوي إن قدم إليهم إرشاد كاف وتراكيب لغوية تساعدهم على ذلك. وتوضح دراسة سامودا على متعلمي اللغة الإنجليزية من الكبار كيف يمكن للمعلمين أن يلفتوا انتباه المتعلمين لفتا فاعلا إلى الشكل في التعليم المرتكزة على المهام. وبالمثل، توحي دراسة ليستر عن تصحيح الأخطاء بأن المتعلمين يفيدون من تصحيح الأخطاء الذي يدفعهم إلى تصحيح أنفسهم أكثر مما يفيدون من تقديم الشكل الصحيح لهم.

وقد رأينا أيضا أن التعليم المرتكز على الشكل قد يكون أكثر فعالية في تعليم بعض القواعد اللغوية عن بعضها الآخر.ويمكن أن يعزى التعلم الناجح لاستعمال tu/vous في دراسة ليستر إلى أن تعلم tu و vous تم على أساس تعلمهما بوصفهما مفردتين مهمتين، ومن ثم، كان تعلمهما أقل صعوبة مما لو قدمتا على أنهما ملمحين نحويين يؤثران في المعنى تأثيرا قليل الوضوح. أما في دراستنا التي أجريت على التعليم المكثف، فقد نجح المتعلمون في تعلمهم ضمائر الملكية أكثر من نجاحهم في صياغة الأسئلة، لأن الربط بين الشكل والمعنى في ضمائر الملكية أقوى منه في صياغة الأسئلة. وهذا يوحي بأن التعليم المرتكز على الشكل قد تكون له آثار مباشرة حين يكون الهدف من التعليم هو الملامح اللغوية التي تغير المعنى تغييرا واضحا. وحين يواجه المتعلمون صعوبات مع الملامح اللغوية التي لا تؤثر في دقة المعنى أو وضوحه، فقد يكون من الأجدى أن نواصل التعليم المرتكز على الشكل، وخاصة بطريقة تصحيح الأخطاء- على فترات طويلة جدا.

الأفكار الضمنية المستقاة من بحوث قاعة الدرس للتعليم:

أثارت البحوث التي أجريت لاختبار الفرضيات التي تقدمها الاقتراحات المختلفة عددا من الأسئلة. ومع أنه لا يزال هناك عمل كثير ينبغي أن ينجز، فإنه يبدو واضحا أن الاقتراحات التي تركز على المعنى وحده، أو تلك التي تركز على الشكل وحده لا تلقى قبولا، على خلاف تلك التي تمزج الاهتمام بالشكل في تفاعل اتصالي يرتكز على المحتوى، فهي تلقى دعما من البحوث التي أجريت على قاعة الدرس.

ونحن نعلم أن بعض المتعلمين الموهوبين ينجحون في تعلم اللغة بغض النظر عن طريقة التدريس. ولا شك أن طريقة النحو والترجمة أكثر الطرق تطبيقا في مختلف مدارس العالم. وقد قابل كثير منا أفرادا سيطروا على لغات أجنبية من جراء تعلمهم في مثل هذه المدارس، وبالمثل، أنتجت الطريقة السمعية الشفوية متحدثين متمكنين من اللغة الثانية تمكنا هائلا. ومع ذلك، فإننا نعرف أيضا من خبراتنا ومن نتائج البحوث، أن هذه الطرق أدت إلى إحباط كثير من المتعلمين، ولا يستطيعون أن يشاركوا في حوارات عادية حتى بعد قضاء سنوات في الدراسة. وسوف يستمر استعمال طريقة النحو والترجمة والطريقة السمعية الشفوية، ولكن الدليل يوحي بأن اقتراح "تعلم الصحيح من البداية" لا يتوافق مع الطريقة التي توصل بها كثير من متعلمي اللغة الثانية إلى التمكن من لغتهم. وعلى الجانب الآخر، فإن التخلي عن التحليل التقابلي، وتصحيح الأخطاء، والشروح والتوجيه، يجعل "الثورة الاتصالية" تحلق في آفاق بعيدة المدى.

هناك أدلة مطردة على أن المتعلمين لا يزالون يواجهون صعوبات في تعلم التراكيب الأساسية قي اللغات التي يتعلمونها في البرامج التي لا تركز على تعليم القواعد. وهذا ما يجعلنا نعود بذاكرتنا إلى اقتراح " فقط استمع....

واقرأ " واقتراح "اثنان في واحد". وفي حين يتوافر دليل قوي على أن المتعلمين يحرزون تقدما هائلا في الفهم والإنتاج في البرامج التي تركز على الفهم، فإننا لا نجد دعما لفرضية أن اكتساب اللغة سوف ينمو تلقائيا إن ركز متعلمو اللغة الثانية على المعنى في لغة مفهومة. فالطرق التي تعتمد على الفهم تنجح نجاحا باهرا حين تحتوي على الاهتمام الموجه إلى الملامح اللغوية بوصفها جزءا من عملية التعليم.

ويثير اقتراح "لنتكلم" قلقا مشابها. فالفرص التي تتاح للمتعلمين ليشاركوا في تفاعلات حوارية في شكل ثنائيات أو مجموعات يمكن أن تؤدي إلى مزيد من الطلاقة والقدرة على إدارة حوار باللغة الثانية. ومع ذلك، فالبحوث تظهر أيضا أن تقدم المتعلمين قد يكون بطيئا في اكتساب لغة أكثر دقة وتعقيدا إن لم يكن هناك تركيز على الشكل. وهذا يصدق فعلا على قاعات الدرس التي تسمح فيها خلفيات المتعلمين المشتركة في اللغة والتعلم أن يتواصلوا تواصلا ناجحا على الرغم من أخطائهم. ولأن اقتراح "لنتكلم" يؤكد على المعنى ويحاول أن يستلهم الاتصال "الطبيعي" في تفاعل حواري، فإنه من الطبيعي أن ينصب اهتمام المتعلمين على ما يقولون، وليس على كيف يقولونه. بل إن تصحيح الأخطاء حين يأخذ شكل إعادة الصياغة أو التكرار، فإن المتعلمين قد يفسرونه على أنه مواصلة للحوار وليس لفتا للانتباه إلى الشكل. وبهذا، تكون البرامج المؤسسة على اقتراح "لنتكلم" غير كاملة في ذاتها، وأن مكاسب المتعلمين في الطلاقة ومهارات الحوار لا تتناغم مع مرحلة نموهم من ناحية الدقة والتعقيد.

ومن المهم أن نؤكد على أن الدليل الذي يدعم دور التركيز على الشكل وتصحيح الأخطاء لا يعني دعوة إلى العودة إلى اقتراح "تعلم الصحيح من البداية". فالبحوث قد أثبتت أن المتعلمين يفيدون إفادة هائلة من التفاعلات الحوارية ومن التعليم المرتكز على المعنى. وتعد نتائج البحوث التي أجريت

على برامج تعليم الفرنسية من خلال مواد المحتوى، وتعليم الإنجليزية لغة ثانية تعليما مكثفا مؤشرات قوية على أن كثيرا من المتعلمين يحققون مستويات عالية من الطلاقة من التعليم الذي يركز على المعنى تركيزا كاملا أو أساسيا، أكثر مما يحققون في التعليم الذي يركز على القواعد تركيزا صارما. ومع ذلك فإن المشكلة لا تزال قائمة، وهي أن جوانب معينة من المعارف اللغوية والأداء باللغة الثانية لا يستطيع المتعلمون في هذه البرامج أن يتمكنوا منها تمكنا تاما.

والحق، أن البحوث التي درست اقتراح "علم ما يمكن تعليمه" لم تصل إلى درجة تجعل من الممكن أن نقول للمعلمين: "هاكم قائمة من الملامح اللغوية والترتيب الذي تكتسب به، وعليكم تدريسها بهذا الترتيب". ذلك أن عدد الملامح التي درسها الباحثون في دراسات تجريبية في هذا الإطار قليل جدا. ومن ناحية أخرى، ليس هناك دليل قوي على أن التعليم طبقا لتسلسل التطور أمر ضروري، أو أنه مرغوب فيه، أو أنه سيحسن نتائج تعليم اللغات على المدى البعيد. إن القيمة الكبرى لهذا الاقتراح تنبع من أنه يساعد المعلمين على تحديد طموحات واقعية عن الطرق التي يمكن بها للغة المتعلم المرحلية أن تتغير استجابة للتعليم. وقد تتحدد الأفكار المأخوذة من اقتراح "علم ما يمكن تعليمه" أساسا في أن التقدم الحقيقي في تطور اللغة الثانية يمكن أن يقاس بعدة طرق،منها- ضمن طرق أخرى- الدقة المتزايدة في إنتاج اللغة.

وطبقا لاقتراح "تعلم الصحيح في النهاية" يجب أن تبنى أنشطة قاعة الدرس أساسا على خلق فرص للطلاب للتعبير عن لغة مفيدة وفهمها. ومع ذلك، فإن هذا الاقتراح مبني على فرضية أن التعليم المرتكز على الشكل وتصحيح الأخطاء ضروري لاستمرار نمو المتعلم وتطوره. ويكمن التحدي

في التوصل إلى توازن بين التعليم المرتكز على الشكل والمرتكز على المعنى. وهذا التوازن قد يختلف باختلاف خصائص المتعلمين، فسن المتعلم، ومدى صقل معارفه اللغوية، وخبرته التعليمية السابقة، ودافعيته، وأهدافه، ومدى الشبه بين اللغة الهدف واللغات التي سبق أن عرفها المتعلم، لابد من أخذها في الحسبان عند اتخاذ قرارات بشأن كم التعليم المرتكز على الشكل ونمطه الذي نريد أن نقدمه.

ومن بين الملامح اللغوية الأخرى التي يمكن للتعليم المرتكز على الشكل أن يؤدي فيها دورا حاسما هي تلك الملامح التي تتدخل فيها لغة المتعلم الأولى، وخاصة حين يكون هناك تشابهات مضللة بين اللغتين الأولى والثانية. وقد تزداد الصعوبة في قاعة درس اللغة الثانية حين يكون المتعلمون من أهل لغة واحدة ويعززون أخطاءهم النابعة من اللغة الأولى فيما بينهم. ومن ثم، فإن متعلمي الفرنسية من خلال المحتوى- على سبيل المثال- قد يحتاجون إلى توجيهات للتمييز بين الفعلين avior / être ونظيريهما الإنجليزيين have / be. كما قد يساعد التعليم المرتكز على الشكل في حالة تكوين المتعلم قاعدة في لغته المرحلية معتمدا على لغته الأولى التي تكون هذه القاعدة فيها أشمل منها في اللغة الثانية، كما في المشكلة التي يواجهها الفرنسيون مع موضع الظرف في اللغة الإنجليزية.

أما الأشكال اللغوية التي تؤثر في المعنى بصورة تؤدي إلى إعاقة الاتصال، فيمكن تعلمها عن طريق الانخراط في تفاوض حول حل هذه المشكلات. ومع ذلك، فهناك بعض الأشكال اللغوية التي يرتبط فيها الشكل بالمعنى أكثر من غيرها. فعلى سبيل المثال، إن أخطأ متحدث في ضمائر الملكية في الإنجليزية وقال:

John took her money

أخذ جون نقودها

بدلا من أن يقول:

John took his money

أخذ جون نقوده

فإن السامع قد لا يفهم الرسالة، ذلك أن ضمائر التذكير والتأنيث ضرورية لفهم المعنى. أما إن قال المتحدث : John take his money (جون أخذ نقوده؟) بنغمة صاعدة بدلا من أن يقول: Did John take his money? (هل أخذ جون نقوده؟) فإنه من المحتمل أن يُفهَم هذا المنطوق على أنه سؤال. ومن ثم، فإن غياب تحويل المنطوق من صيغة خبر إلى صيغة استفهام لا يتقاطع مع الاتصال، على خلاف استعمال المفردة الخطأ. ولذلك توحي البحوث التي أجريت على قاعات الدرس بأن التعليم المرتكز على الشكل قد يكون أكثر أهمية لتعليم بعض الملامح التي يضعف فيها الربط بين الشكل والمعنى. والحق، أننا محتاجون إلى أن نساعد المتعلمين على ملاحظة الفرق بين ما يقولونه والطريقة الصحيحة لقول ما يعنون.

وعلى نحو ما عرفنا، عادة ما تكون القواعد المرتبطة بأكثر من ملمح لغوي أكثر تعقيدا من غيرها. على سبيل المثال، يتسم نظام الأدوات في اللغة الإنجليزية بكونه معقدا، وتجريديا، وشديد الصعوبة في تعليمه. ومن ثم، فإنه من الأفضل جدا أن يتعرض المتعلمون لهذا النظام تعرضا مكثفا في المادة التعليمية. وعلى الجانب الآخر، فإن القواعد البسيطة مثل وضع s- في نهاية الاسم للحصول على صيغة الجمع قد تكون هدفا للتعليم المركز على الشكل. في حين أننا يمكن أن نجعل المتعلمين يستنبطون مثل هذه القواعد السهلة

بأنفسهم. ومع ذلك، فقد ذكرنا أعلاه، أن هذا قد لا يحدث مع القواعد البسيطة التي لا تسمع بسهولة في الحديث العادي، ومع الأشياء التي لا تعوق إتمام الاتصال الناجح.

ملخص

إن البيانات التي تقدمها الدراسات التي أجريت على قاعات الدرس تدعم الفكرة القائلة بأن التعليم الذي يركز على القواعد وتصحيح الأخطاء في سياق البرامج الاتصالية أكثر فاعلية في تحسين تعلم اللغة الثانية من التعليم المحصور في التركيز على الفهم، أو الدقة، أو الطلاقة فحسب. ومن ثم فإننا نقرر أن معلمي اللغة الثانية يمكن – بل يجب– أن يقدموا تعليما موجها مبنيا على القواعد وتصحيح الأخطاء في ظروف معينة. فهم يجب عليهم – على سبيل المثال– ألا يترددوا في تصحيح الأخطاء المتكررة التي يبدو أن المتعلمين لا يلحظونها دون لفت نظرهم إليها. كما يتعين عليهم أن يكونوا على وعي بالأخطاء التي يقع فيها الغالب الأعم من المتعلمين في قاعة الدرس من أهل اللغة الأم الواحدة، وألا يترددوا في أن يشيروا إلى وجه الاختلاف بين تركيب ما في لغة المتعلمين الأم واللغة الهدف. كما يتعين عليهم أن يحاولوا أن يكونوا أكثر وعيا بالتراكيب التي يحسون أنها تبدأ في الظهور في لغة المتعلمين الثانية فيوجهوهم إلى طريقة استخدام هذه التراكيب. وقد يكون من المفيد أن يشجعوا المتعلمين على أن يشاركوا بأنفسهم في هذه العملية وذلك عن طريق ممارسة أنشطة تلفت نظر المتعلمين إلى هذه التراكيب التي يستخدمونها في أنشطتهم الاتصالية، وعن طريق إنشاء سياقات تتيح للمتعلمين أن يصحح بعضهم بعضا، وعن طريق تشجيعهم على طرح أسئلة عن قواعد اللغة.

ويجب أن نضع نصب أعيننا الفروق في خصائص المتعلمين عند اتخاذنا قرارات بشأن متى وكيف نعلم تعليما يركز على القواعد. ذلك أن طرق التدريس تختلف فيما بينها، فتلك التي تناسب لغويا مؤهلا يتعلم لغته الرابعة أو الخامسة تختلف عن تلك التي تناسب طفلا يبدأ تعليمه المدرسي في بيئة لغة ثانية، أو مهاجرا كبيرا لا يقرأ ولا يكتب بلغته الأولى، أو مراهقا يتعلم لغة أجنبية على مدار ساعات محدودة أسبوعيا في المدرسة.

وقد يقال ردا على ذلك إن المعلمين على وعي كامل بضرورة المواءمة بين التركيز على القواعد والتركيز على المعنى، وإن التوصيات المتمخضة عن البحوث تقرر أن بحوث اكتساب اللغة الثانية تؤيد كيف تدار قاعة الدرس في الوقت الراهن. وعلى الرغم من أن ذلك قد يكون صحيحا إلى حد ما، فإنه من الصعب أن نقرر أن كل المعلمين يؤدون عملهم بإدراك واضح لأفضل الطرق تحقيقا لأهدافهم. إذ إنه ليس من السهل دائما أن نتراجع عن طريقة مألوفة وتقول "أنا لا أعرف أهذه حقا أكثر الطرق فاعلية في أداء هذه المهمة أم لا"، بل إن كثيرا من المعلمين يكرهون اكتشاف طرق جديدة لدروسهم تختلف عن الطرق السائدة لدى زملائهم في الأماكن التي يعملون فيها، ولاشك أن كثيرا من المعلمين لا يزالون يعملون في بيئات يسود فيها التركيز على الدقة، ويستبعد فيها استخدام اللغة استخداما تلقائيا في قاعة الدرس. وفي الوقت نفسه، هناك أدلة على أن إدخال الطرق الاتصالية في تعليم اللغات تمخض أحيانا عن رفض تام للتركيز على القواعد وتصحيح الأخطاء في تعليم اللغة الثانية.

إن البحوث التي أجريت على تعليم اللغة الثانية وتعلمها في قاعة الدرس قد زودتنا بإجابات جزئية عن كثير من الأسئلة. وعن طريق البحث والخبرات المستمرة، سيتوصل الباحثون والمعلمون إلى ملء فراغات كثيرة، واضعين نصب أعينهم أن إجابة واحدة لن تكفي لكل السياقات التعليمية. ومن

بين الأسئلة التي سنظل نرددها: كيف يمكن للتعليم في قاعة الدرس أن يوازن بين التعليم المرتكز على الشكل، والتعليم المرتكز على المعنى؟ وما القواعد النحوية التي يصلح لها التعليم المرتكز على الشكل، وما تلك التي يمكن اكتسابها دون تركيز صريح إن أتيحت اللغة للمتعلمين إتاحة مناسبة؟ وأي المتعلمين يمكن أن يستجيبوا استجابة جيدة لما يقدم من معلومات عن اللغة، وأيهم يحتاج إلى طرق أخرى من تركيز الانتباه على الشكل اللغوي؟ وأي الأوقات أفضل للفت انتباه المتعلمين إلى الشكل، أهو قبل، أم بعد، أم في أثناء التدريب الاتصالي؟ وكيف يجب تقديم تصحيح الأخطاء، ومتى يسمح للمتعلمين أن يركزوا انتباههم على معنى ما يقولون؟ إن البحوث المستمرة على التعليم المرتكز على قاعة الدرس سوف تمدنا بأفكار عن هذه القضايا المهمة وغيرها مما يتعلق بتعليم اللغة الثانية وتعلمها.

مصادر واقتراحات لمزيد من القراءة

Baetens Beardsmore, H. (ed.). 1993. European Models of Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters.

Brown, H. D. 2001. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. White Plains, NY: Addison Wesley Longman Inc.

Brown, J. D. and T. S. Rodgers. 2002. Doing Second language Research. Oxford: Oxford University Press.

Burns, A. 1999. Collaborative Action Research for English Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Christian, D. and F. Genesee (eds.). 2002. Bilingual Education. Alexandria, VA: TESOL.

Crandall, J. A. and D. Kaufman (eds.).Content-Based Instruction in Higher Education Settings. Alexandria. VA: TESOL.

Cummins, J. 2000. Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

Doughty, C. and **J. Williams** (eds.). 1998. Focus on form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (ed.). 2001. 'Form-Focused instruction and second language learning' Language Learning51/Suppliment 1.

Gass, S., A. Mackay, and T. Pica (eds.).1998. 'The role of input and interaction in second language acquisition'. Modern Language Journal82/3. Special issue.

Hedge, T. Teaching and Learning in the Language classroom. Oxford: Oxford University Press.

Hinkel, E. (ed.). 2005. Handbook of Research in Second Language Teaching and learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Hinkel, E. and **S. Fotos**. 2002. New Perspective on Grammar Teaching in Second Language classroom. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Howatt, A. P. R. 2004. A History of English Language Teaching. 2nd edn. Oxford: Oxford University Press.

Lado. R. 1964. Language Teaching: A Scientific Approach. New York: McGraw-Hill.

Larsen-Freeman, D. 2000. Techniques and Principles in Language Teaching 2nd edn. Oxford: Oxford University Press.

Lightbown, P. M. 2000. 'Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching'. Applied Linguistics21/4: 431-62.

Mackay, A. and **S. M. Gass.** 2005. Second Language Research: Methodology and Design. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Norris, J. M. and **L. Ortega.** 2000. 'Effectiveness in second language instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis'. Language Learning50/3: 417-528.

Pinter, A. 2006. Teaching Young Language Learners. Oxford: Oxford University Press.

Snow, M. A. 2001. 'Content-based and immersion models for second and forein language teaching' in M. Celce-Murcia (ed.): Teaching English as a Second or Foreign Language 3rd edn. Boston, MA: Heinle & Heinle/Thompson Learning. Pp. 303-18

Spada, N. 1997. 'Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research'. Language Teaching30/2: 73-87.

VanPatten, B. (ed.). 2004. Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

VanPatten, B., J. Williams, S. Rott, and M. Overstreet (eds.). 2004. Form-Meaning Connections in Second language Acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wong, W. 2005. Input Enhancement: from Theory and Research to the Classroom. Boston: McGraw-Hill.

الفصـــل السابع

آراء شائعة عن تعلم اللغات
حقائق وآراء

عرضنا فى المقدمة لعدد من الآراء الشائعة عن كيفية تعلـــم اللغـــات، وعن الآراء الضمنية عن كيفية تعليمها. وسألناك أن تشير إلى مدى اتفاقـــك مع هذه الآراء. والآن وقد قرأت بعضًا من النظريات والبحوث فى اكتـــساب اللغة الثانية، ألق نظرة أخرى على هذه الآراء، وانظر هل غيرت رأيك فـــى أهمية المحاكاة، أو مجموعات العمل، وهل بدء تعلم اللغة الثانية مبكرًا هـــو فعلا الموقف المثالى؟ وهل تشعر أن حدسك عن اكتساب اللغة الثانية قد أكده النقاش الوارد فى الفصول السابقة؟

وكى ننهى هذه المقدمة إلى البحوث فى اكتساب اللغة الثانية، فإننا نقدم إجاباتنا عن تلك الأفكار الرائجة عن تعلم اللغات.

١ـ نتعلم اللغات أساسًا عن طريق المحاكاة

من الصعب أن تجد دعمًا للفكرة القائلة إننا نتعلم اللغات أساسًـــا عـــن طريق المحاكاة، وذلك لأن المتعلمين ينتجون جملاً كثيرة جديدة لم يسبق أن سمعوها. وهى جمل تعتمد على فهمهم المتنامى لطريقة عمل النظام اللغوى. وهذا واضح أشد الوضوح فى حالة الأطفال الذين يقولون شيئا مثـــل: "I'm hiccing up and I can't stop (أنا أقضى حاجتى ولا أستطيع أن أتوقف) و "It was upside down and I turned it upside right" (كان مقلوبا فعدلته)، وفى حالة متعلم اللغة الثانية الذى يقول "the cowboy rided into town"، أو "the

man that I spoke to him is angry" فهذه الأمثلة وكثير غيرها تقـدم دلـيلا على أن متعلمى اللغات لا يقتصرون على اختزان قائمة ضخمة من الجمـل يحفظونها ويحاكونها.

غير أن هذا لا يعنى أن المحاكاة ليس لها دور تؤديه فى تعلم اللغـة، فبعض الأطفال الذين يتعلمون لغتهم الأولى يحاكون كثيرًا، ولكنهم لا يحاكون كل ما يسمعونه. بل كثيرًا ما يحاكون الكلمات أو العبارات التـى هـم فـى مرحلة تعلمها فقط. ومع ذلك فإن الأطفال الذين لا يحاكون كثيرًا يتعلمـون اللغة بسرعة من يحاكون كثيرًا. ومن ثم، فقد تكون المحاكاة استراتيجيه تعلم فردية، وليست خاصية من خصائص متعلمى اللغات.

وعلى غرار متعلمى اللغة الأولى، ينتج متعلمو اللغة الثانية كثيرا مـن الجمل التى لم يسبق لهم أن سمعوها، وبعضهم يشعر أنه يفيد مـن الفـرص التى تتاح له لتقليد عينات من اللغة الجديدة، ولا مراء فى أن التقليد واضـح الأهمية فى تنمية النطق والتنغيم. بل إن الاستماع الجيد والتقليد فـى معمـل اللغة قد يكون ذا قيمة كبيرة لبعض متعلمى اللغة المتقدمين الذين يحرصـون على تحسين نطقهم. أما بالنسبة إلى المبتدئين، فـإن التقليـد المبـالغ فيـه والاستظهار اللذين يميزان الطرق السمعية الشفوية يمكن أن يفضى إلى نهاية صامتة. ذلك أن المتعلمين يحتاجون إلى أكثر من مجرد قراءة مقطوعات من لغة بليغة. فهم يتعلمون من جراء الجهد الذى يبذلونه للفهم وللإفصاح عـن أنفسهم بطريق مفهومة فى تفاعلات حقيقية مفيدة، وإلا فإنهم سيقفون عند حد اكتساب مجموعة منتقاة من الجمل، وينتظرون أن يأتى الوقت الذى يجـدون فيه هذه الجمل مفيدة.

٢ ـ عادة ما يصحح الآباء أبناءهم حين يخطئون فى القواعد

هناك تنوع كبير فى مدى محاولة الآباء تصحيح كلام أبنائهم، وهذا التنوع يتوقف فى جزء منه على سن الطفل، وفى جزء آخر على خلفية الآباء الاجتماعية، واللغوية، والتعليمية. فحين يكون الأطفال صغارًا جدًا، فإن الآباء نادرًا ما يعلقون على أخطائهم النحوية، بل قد يعلقون على ما يقتضيه أدب الخطاب واختيار المفردات التى لا تؤدى معنى. وبوصول الأطفال إلى سن المدرسة، قد يصحح الآباء أنماط اللغة غير الفصيحة التى يأملون أن يتخلص منها الأبناء، مثل:

Me and Fred are going out now.

أنا وفريد سنخرج الآن(*).

ومع ذلك، فإن البحوث التى اعتمدت على مراقبة الآباء والأطفال لفترات طويلة أظهرت أن الآباء يميلون إلى التركيز على المعنى لا على القواعد حين يصححون كلام أطفالهم. وبذلك فإنهم يصححون الكلمة الخاطئة أو العبارة الخاطئة التى تعوق المعنى، أو العبارات المستهجنة، ولكنهم نادرًا ما يصححون الأخطاء التى لا تعوق الاتصال الناجح. وهذا يدل على أن الأطفال لا يمكنهم الاعتماد على التصحيح المستمر كى يتعلموا قاعدة ما (مثل ترتيب الكلمات، أو المورفيمات النحوية، أو أنماط التنغيم) فى لغتهم. ومن حسن الحظ، أنهم يستطيعون اكتساب لغة الكبار بالقليل من التلقين أو دون تلقين ظاهر.

أما فيما يتعلق باللغة الثانية فالأمر أكثر تعقيدا، فمن ناحية، يمكن للأطفال والكبار أن يكتسبوا قدرًا كبيرًا من اللغة الأولى دون تعليم رسمى

(*) [الأفصح أن يقول: I and Fred (أنا وفريد) - المترجم].

أو تصحيح للأخطاء. ومن ناحية أخرى، توحى الأدلة بأن متعلمى اللغة الثانية يمكن أن يستمروا فى استعمال اللغة استعمالاً خاطئًا على مدى سنوات إن هم لم يتلقوا توجيهًا أو تصحيحًا للأخطاء.

٣ ـ الأشخاص شديدو الذكاء متعلمو لغة جيدون.

إن نوع الذكاء الذى تظهره مؤشرات اختبار الذكاء عادة ما يكون مؤشرًا جيدًا على النجاح فى قاعة الدرس، حيث يكون التركيز على تعليم اللغة (مثل القواعد النحوية أو المفردات). فالذين ينجحون فى اختبارات الذكاء ينجحون فى غيرها من الاختبارات. ومع ذلك، فقد أثبتت البحوث أن متعلمى اللغة الذين يتمتعون بقدرات عقلية قد ينجحون فى تعلم اللغة فى البيئة الطبيعية وفى قاعات الدرس التى تركز على استعمال اللغة استعمالا تفاعليا. وهذا يصدق فعلاً حين يكون التركيز على مهارات الاتصال الشفوى أكثر منه على المعلومات عن اللغة. وربما كان الأهم من ذلك أن نعلم أن تعلم اللغة يضم تنوعًا هائلاً من المهارات والقدرات. ولا ينبغى أن يستبعد الطلاب من الفرص المتاحة لتعلم لغة أخرى بزعم أنهم يفتقدون القدرات الأكاديمية للنجاح. ففى كثير من المواقع التربوية، يحرم الطلاب المهاجرون وأبناء الأقليات من تعلم لغة ثانية. وتلافيا لذلك، يتعين أن نبحث عن سبل لدمج القدرات المختلفة لدى الطلاب فى بيئة التعلم.

٤ ـ الدافعية أهم مؤشر على النجاح فى اكتساب اللغة الثانية

يوافق كل الباحثين على أن المتعلمين الراغبين فى التعلم يؤدون أداء أفضل من غير الراغبين. غير أننا ينبغى أن نكون حذرين فى تفسير تلك المقولة، فأحيانًا، حتى أولئك الذين لديهم دافعية عالية قد يواجهون صعوبات

فى تعلمهم اللغة. فنحن نعرف – على سبيل المثـــال– أن المتعلمـــين الـــذين يبدأون تعلم اللغة كبارًا نادرًا ما يحققون درجة الدقة أو الطلاقة التى يحققهـــا الطفل فى اكتسابه اللغة الأولى. غير أننا لا يجوز أن نأخذ هذا الأمر دلـــيلاً على أن متعلمى اللغة الثانية من الكبار ليس لديهم الدافعية إلى التعلم. بل قـــد يكون ذلك ناشئا عن تغيرات تحدث مع التقدم فى العمر، أو عن فروق فردية أخرى مثل الاستعداد اللغوى، أو مدى التناغم بين التعليم وأسلوب المتعلم وما يفضله فى التعلم.

والمعلمون لا يستطيعون التأثير فى دافعية المتعلم الجوهرية إلى تعلـــم لغة ثانية. فالطلاب يأتون إلى قاعة الدرس من خلفيات وخبـــرات مختلفـــة، يسهم كل منها فى دافعيته إلى التعلم واتجاهه نحو اللغة الهدف والمجتمع الذى تنتمى إليه اللغة الهدف. والطريقة الأساسية التى يمكن للمعلمين أن يـــؤثروا بها فى دافعية المتعلم أن يجعلوا من قاعة الدرس بيئة مشجعة، تحفز الطلاب، وتشركهم فى أنشطة مناسبة لسنهم، واهتماماتهم، وخلفيتهم الثقافية، والأهـــم من ذلك كله، أن تساعدهم على أن يحرزوا نجاحًا. وهذا بـــدوره يمكـــن أن يسهم فى دافعية إيجابية تؤدى إلى نجاح أعظم.

٥ ـ كلما بكرنا فى تعليم اللغة الثانية فى المدارس، تعاظم احتمال النجاح

إن تحديد وقت بدء تعلم اللغة الثانية يجب أن يعتمـــد علـــى أهـــداف البرنامج اللغوى فى السياق الاجتماعى المدرسى. فإن كان الهدف الوصـــول إلى أداء يشبه أو يقترب من أداء الناطق الأصلى باللغة، فإنه من المرغـــوب فيه آنذاك أن نبكر بقدر ما نستطيع فى التعرض للغة. وهناك أدلة قوية نسبيًا على أن من يبدأون تعلم اللغة الثانية فى وقت مبكر يتعـــاظم احتمـــال عـــدم إمكان التفريق بينهم وبين الناطقين الأصليين باللغة فى نهاية الأمر.

ومع ذلك، فإنه حتى فى حالة استهداف الوصول إلى أداء قريب من الناطقين الأصليين، يتعين أن ندرك أن بدء تعلم اللغة مبكرًا له عدد من المثالب الأخرى. فبدء تعلم الأطفال لغة أجنبية مبكرًا يعنى تقلص فرصهم فى إجادة اللغة الأولى، وهذا بدوره له نتائج سلبية. فالبرامج الرامية إلى تحسين اللغة الأولى بالنسبة إلى الأطفال الذى ينتمون إلى أقليات لغوية فى المدارس والمنازل قد تكون أكثر أهمية للنجاح على المدى البعيد فى تعلم اللغة الثانية من البدء فى تعلمها مبكرًا. وقد أثبتت البحوث أن الأساس الجيد فى لغة الطفل الأولى يعد أساسًا جيدًا لتعلم لغة ثانية. ذلك أن الأطفال حين يبدأون الذهاب إلى المدرسة بلغة يعرفونها يكونون أكثر ثقة بأنفسهم، ويستطيعون أن يتعلموا تعلمًا أكثر فاعلية فى سنواتهم الأولى، ولن يهدروا الوقت فى فترات انتقالية يكافحون خلالها من أجل فهم ما يجرى فى قاعة الدرس لا غير.

وكثير من الأطفال لا يتوافر لهم فى سنيهم الأولى مدارس تستخدم لغتهم الأولى، وذلك لانتمائهم إلى أقلية صغيرة لا تتوافر لها مدارس تقدم برامجها التعليمية بلغتهم الأولى، أو أنهم يعيشون فى مناطق يفرض عليها القانون استخدام لغة واحدة لتعليم كل الأطفال بغض النظر عن خلفياتهم اللغوية. ومن المهم جدا لهؤلاء الأطفال أن يتوافر لهم معلمون يدركون حساسية الموقف ويقدرون الصعاب التى تواجههم، ويشجعون الآباء على مداومة استعمال لغة المنزل معهم، ويدركون أن تعلم لغة ثانية يتطلب وقتًا وجهدًا.

وفى حالة الأطفال المنتمين إلى الأقليات اللغوية أو إلى دول لا تزال فيها اللغات والأمية والتربية نامية، فقد يؤدى التركيز على اللغة الثانية (لغة الأغلبية) إلى مشكلات أكاديمية أو شخصية. ومن ثم فمن الأفضل

لهؤلاء الأطفال الالتحاق ببرامج تحسن من تطور لغتهم الأولى فى بلادهم وفى المدارس.

أما إن كان تعليم لغة ثانية أو أجنبية لا يهدف إلى الوصول إلى أداء قريب من أداء الناطقين الأصليين لكل المتعلمين، فإن الموقف يختلف اختلافًا تامًا. فإن كان الهدف هو تحقيق قدرة اتصالية أساسية لكل الطلاب فى بيئة شديدة الالتزام بتحقيق تطور لغة الطفل الأولى، فإن تأخير تعليم اللغة الثانية يكون أكثر فعالية. ذلك أن الأطفال المتقدمين فى السن (فى العاشرة تقريبًا) يستطيعون اللحاق سريعا بمن بدأوا مبكرًا (فى الخامسة أو السادسة تقريبًا) فى البرامج التى لا تقدم إلا ساعات محدودة من التعليم أسبوعيًا. وهذا يصدق على دورات تعليم اللغات الأجنبية التى تضم فترات من التعريض المكثف للغة الجديدة. ويتعين أن يستند أى برنامج مدرسى إلى تقديرات واقعية حول الفترة التى يستغرقها تعلم لغة ثانية. ولا شك أن ساعة أو ساعتين أسبوعيًا على مدار سبعة أو ثمانية أعوام لن تنتج متكلمًا متمكنًا جدًا من اللغة الثانية. بل إن هذا المدخل الذى يمكن أن نسميه "التعليم بالقطارة" غالبا ما يؤدى إلى الإحباط، حيث يشعر المتعلمون أنهم درسوا سنوات طويلة دون إحراز تقدم ملحوظ. ومن المحزن أنهم أحيانًا ما يكونون محقين فى ذلك.

٦ ـ يعزى الغالب الأعم من الأخطاء التى يرتكبها متعلمو اللغة الثانية إلى تدخل اللغة الأولى

ينبغى أن ندرك أولا أن معرفة لغة أو أكثر يمكن أن يسهم إسهامًا إيجابيا من جوانب عدة فى تعليم لغة ثانية أو أجنبية. وإن كانت تلك اللغات تنتمى إلى أرومة واحدة (مثل الإنجليزية والألمانية، أو الإسبانية والفرنسية، أو الإنجليزية والإسبانية)، فسيكون هناك كثير مما يعرفه المتعلم – بالإضافة

إلى حروف الهجاء- من الكلمات الشقيقة، وبعض الجوانب الأساسية من التراكيب.

ومن ناحية أخرى، يعد نقل أنماط اللغة الأولى سببا رئيسا فى وقوع المتعلم فى الأخطاء. فحين يعزى الخطأ إلى إدراك المتعلم لجوانب شبه جزئية بين اللغتين الأولى والثانية، فإن ذلك قد يصعب معالجته، وخاصة حين يكون المتعلم على اتصال دائم بمتعلمين آخرين يقعون فى الأخطاء نفسها.

أما جوانب اللغة الثانية التى تختلف عن مثيلاتها فى اللغة الأولى فلن يتأخر تعلمها بالضرورة أو سيجرى تعلمها بصعوبة عن الجوانب المتشابهة. ذلك أن تعلم لغة أجنبية ليس مجرد وضع كلمات اللغة الثانية فى نظام جملة اللغة الأولى، بل إن المتعلمين قد لا يستطيعون دائما أن يفيدوا من التشابه ما لم يُلفَت نظرهم إليه. وقد رأينا أن بعض المتعلمين قد يبالغون فى التفريق بين اللغتين، ويفشلون فى الإفادة من أوجه التشابه، لأنهم يفترضون- وهم على خطأ أحيانا- أن اللغات لا بد أن تكون مختلفة.

ومع ذلك، فإن اللغة الأولى لا تؤثر وحدها فى تعلم اللغة الثانية. ذلك أن المتعلمين المنتمين إلى خلفيات لغوية مختلفة يقعون فى الأخطاء نفسها حين يتعلمون لغة ثانية، وبعض هذه الأخطاء تتشابه إلى حد بعيد مع الأخطاء التى يقع فيها متعلمو اللغة الأولى. وفى هذه الحالات، تكون أخطاء اللغة الثانية دليلاً على الجهد الذى يبذله المتعلم لاكتشاف تراكيب اللغة الهدف أكثر من كونها محاولات منه لنقل أنماط من لغته الأولى.

٧ ـ أفضل طريقة لتعلم المفردات هى القراءة

هذه الجملة حقيقية إلى أبعد حد، ولكنها لا تعطى الحقيقة كاملة. الأطفال يثرون مفرداتهم إثراء هائلا فى سنواتهم المدرسية، والقراءة هى

المصدر الرئيس لهذا الإثراء. ومتعلمو اللغة الثانية يمكنهم أيضا أن يوسعوا حصيلتهم من المفردات عن طريق القراءة. ولكن القليل جدا من متعلمى اللغة الثانية يمكنهم أن يقرأوا نصوصا فى اللغة الهدف أكثر مما يقرأه طفل على مدار أكثر من عقد من سنوات الدراسة. وتوحى أدلة البحوث بأن متعلمى اللغة الثانية يفيدون من الفرص التى تتاح لقراءة نصوص شيقة ومهمة لهم. ومع ذلك، فإن هؤلاء الذين يزودهم التعليم بتوجيهات لتطوير استراتيجيات جيدة للقراءة وتذكر الكلمات يحصلون فائدة أكثر من هؤلاء الذين لا يركزون إلا على تحصيل المعنى من النص. ولعل ما يثير الانتباه فى البحوث هو الدليل على أنه كى يخمن القارئ معانى الكلمات الجديدة فى نص ما تخمينا ناجحا، فإنه يحتاج إلى أن يعرف أكثر من تسعين بالمائة من معانى الكلمات الموجودة فى النص.

٨ ـ من الضرورى للمتعلمين أن يكونوا قادرين على إنتاج الأصوات المفردة فى اللغة الثانية

أظهرت بحوث النطق أن قدرة متعلمى اللغة الثانية على جعل كلامهم مفهوما يتوقف على قدرتهم على إنتاج أنماط النبر والتنغيم أكثر من قدرتهم على إنتاج الأصوات المفردة. وهناك حقيقة مؤكدة تركز عليها البحوث الراهنة وهى أن الغالب الأعم من لغات العالم المنطوقة ذات تنوعات مختلفة. ومن ثم، فلا يبدو من الصحيح أن نصر على تعليم تنوع واحد من تنوعات اللغة، أو أن معلمين بعينهم ممن ينتمون إلى تنوع ما هم أفضل من يصلحون لتدريس هذه اللغة. ذلك أن متعلمى اللغة قد يحتاجون أن يتعلموا ويفهموا وينتجوا التنوعات المختلفة التى ستتيح لهم أن يشاركوا فى تفاعلات اتصالية مع من يتعاملون معهم من أهل اللغة.

٩- فور أن يعرف المتعلمون ١٠٠٠ كلمة تقريبًا والتراكيب الأساسية في اللغة الثانية يمكنهم أن يشاركوا في حوارات مع الناطقين الأصليين

صحيح أن الغالب الأعم من لغة الحوار ينطوى على عدد محدود من الكلمات وأنماط الجمل. كما أن المتعلمين سيجدون من السهل أن يفهموا ما يقال وأن يفهمهم الآخرون إن هم استطاعوا أن يفهموا بعض الملامح التداولية للغة الجديدة. ومن المفيد لهم أحيانا أن يركزوا انتباههم على أشياء من قبيل كيف يعبر المتكلم عن الاحترام، وكيف يعتذر، وكيف يطلب شيئا ما. ذلك أن الفروق الثقافية في هذه الأنماط من التفاعل قد تؤدى أحيانا إلى إعاقة الاتصال أو سوء الفهم حتى حين تكون الكلمات والتراكيب صحيحة.

١٠- يتعين على معلمى اللغات أن يقدموا القواعد واحدة واحدة، ويتعين على المتعلمين أن يتدربوا على أمثلة لكل قاعدة قبل الانتقال إلى الأخرى

إن تعلم لغة ثانية لا يتخذ خطًا طوليًا فى تطوره، فالمتعلمون قد يستخدمون قاعدة ما استخدامًا دقيقًا فى مرحلة ما من مراحل تطورهم (موحين بذلك أنهم قد تعلموا هذه القاعدة)، ثم تتدنى دقتهم فى استخدامها استخداما صحيحًا فى مرحلة ثانية، ثم يعودون إلى استخدامها استخدامًا صحيحًا مرة أخرى فى مرحلة ثالثة. ويظهر تدنى دقتهم فى المرحلة الثانية أنهم يدمجون معلومات جديدة عن اللغة فى لغتهم المرحلية. وعلى نحو ما رأينا، فإن المتعلمين قد يسألون أسئلة صحيحة فى مرحلة ما ثم يخطئون فى استخدامها فى مرحة تالية. وهذا يوضح أن تطور اللغة لا يعنى مجرد إضافة قاعدة إلى أخرى، بل إنه ينطوى على دمج أشكال وأنماط لغوية جديدة إلى لغة مرحلية قائمة فعلاً، يعاد تكييفها وتركيبها حتى تنتظم جميعها فى نسق متكامل.

ومن المؤسف أن بعض مناهج التعليم المرتكزة على التراكيب تبنى على الافتراض الزائف بأن تطوير اللغة الثانية ليس مجرد إضافة قاعدة تلو الأخرى. وهذا قد نراه فى تنظيم بعض الكتب التعليمية التى تقدم قاعدة نحوية ما فى الوحدة الأولى، ثم تعززها فى الوحدات التالية، ثم تنتقل إلى قاعدة أخرى دون أن تتيح للمتعلمين الحد الأدنى من فرص مراجعة القاعدة التى سبق تعليمها. وهذا التقديم الذى يحصر تقديم القواعد وممارستها فى وحدة ما من وحدات الكتاب، لا يتيح للمتعلم أن يكتشف كيف تتواءم قواعد اللغة وتتباين فى الاستخدام العادى. ومن المحتَمل أيضًا أن يؤدى انعدام الفرصة لمواصلة تعلم هذه القواعد، ورؤيتها، واستخدامها، إلى نسيان القاعدة التى سبق تعلمها فى وحدة سابقة.

١١ ـ يتعين على معلمى اللغات أن يعلموا التراكيب السهلة قبل المعقدة

أثبتت البحوث أن بعض التراكيب يُكتسَب قبل بعضها الآخر بغض النظر عن كيفية تقديم اللغة للمتعلمين، وهذا يوحى بأنه ليس من الضرورى ولا من المرغوب فيه أن نقيد تعرض المتعلم للغة بتراكيب معينة قد يصفها اللغويون بأنها "سهلة"، وخاصة حين ينطوى الأمر على حصر تقديم القواعد السهلة قبل المعقدة.

ومن ناحية أخرى، ليس هناك شك فى أن متعلم اللغة يفيد من الجهد الذى يبذله الناطق الأصلى باللغة أو شخص ثنائى اللغة فى تعديل حديثهما بحيث يضمنان أن يفهمهما متعلم اللغة. ويحتوى هذا الحديث المعدل على تنوع كبير فى التراكيب اللغوية، بعضها سهل وبعضها معقد، كما أنه يضم كثيرًا من التعديلات التى تتيح لمتعلم اللغة أن يشارك فى حوار مع ناطقين

أصليين أو متعلمى لغة متمكنين، وذلك فى شكل مزيد من التكرار، وبطء فى الكلام، واستخدام مفردات بدلا من غيرها، ...إلخ.

ومع ذلك، فالمعلمون يجب أن يدركوا أن بعض الأشكال اللغوية نادرة الوقوع فى حديثهم اليومى إلى درجة أن المتعلمين لا تتاح لهم فرصة الاستماع إليها، ولا تعلمها إلا إن لفت المعلم أنظارهم إليها. ولا يعنى هذا بالضرورة أنها تراكيب صعبة أو معقدة. وعلى نحو ما رأينا فى الفصل السادس (الدراسة ٣١)، اتضح أن بعض التراكيب اللغوية الشائعة قد تكون نادرة الاستخدام فى قاعة الدرس.

١٢ ـ يجب تصحيح أخطاء المتعلمين فور ارتكابها لمنع تكوين عادات خاطئة

إن الأخطاء جزء طبيعى من تعلم اللغة، وهذا يصدق على تطور اللغة الأولى لدى الأطفال كما يصدق على تعلم الأطفال والكبار اللغة الثانية. والأخطاء تكشف أنماط تطور اللغة المرحلية لدى المتعلمين، فتظهر أين أفرطوا فى تعميم قواعد اللغة الثانية، وأين نقلوا من لغاتهم الأولى إلى الثانية نقلاً غير مناسب.

والمعلمون مسئولون – من ناحية أخرى– عن مساعدة المتعلمين على أن يبذلوا أقصى ما يستطيعون، وهذا قد يتطلب أحيانا تعليما يركز على الشكل، ولفت أنظارهم إلى الأخطاء المتكررة، وحين تستمر الأخطاء، وخاصة حين يقع فيها كل المتعلمين فى قاعة الدرس، فمن المفيد آنئذ أن نلفت نظر المتعلمين إليها. وهذا لا يعنى أننا يجب أن نتوقع من المتعلمين أن يعرفوا القواعد الصحيحة فورًا أو دائمًا. وإن كان الخطأ خطأ تطوريا – أى يرتبط بمرحلة معينة من مراحل تطور لغة المتعلم– فإن التصحيح لا يفيد إلا إن كان المتعلم مستعدا له، وفى هذه الحالة نحتاج إلى تكراره كثيرًا.

إن تصحيح الأخطاء المبالغ فيه قد يكون له أثر سلبى فى دافعية المتعلم، والمعلمون يجب أن يكونوا على وعى بردود أفعال طلابهم تجاه تصحيح الأخطاء. ومن ثم، فإن قدر تصحيح الأخطاء ونمطه يجب أن يتغيرا تبعا لخصائص المتعلمين الفردية، وتبعا لعلاقتهم بالمعلم، وعلاقة كل منهم بالآخر. ولن يفيد الأطفال ولا الكبار من أشباه الأميين من الشروح اللغوية المعقدة، فى حين يجد طلاب الجامعات ومتعلمو اللغة المتقدمون فائدة عظيمة فى هذه الشروح. وقد يؤدى التصحيح المباشر للأخطاء فى قاعة الدرس إلى إحباط بعض الطلاب، ويجعلهم يحجمون عن الكلام، فى حين يمثل هذا التصحيح قوة دافعة لطلاب آخرين، ويساعدهم على ملاحظة أخطائهم المتكررة فور حدوثها.

١٢ - يجب أن يستخدم المعلمون مواد تعليمية لا تحتوى إلا على ما سبق أن تعلمه الدارسون

إن هذا الإجراء يؤدى إلى تزويد المتعلمين بمادة لغوية مفهومة، غير أن السياق إن كان مفهوما أيضا، فإن المتعلمين يمكن أن يفهموا المعنى العام لبعض النصوص التى تحتوى على كثير من المفردات والقواعد التى لم يسيطروا عليها بعد. ومن ثم، فإن تحديد المادة اللغوية لتعليم اللغة الثانية فى قاعة الدرس بحيث لا تحتوى جديدًا، أو تحتوى قليلاً من الجديد قد تكون لها عواقب سلبية كثيرة، منها أنه سرعان ما يفقد المتعلمون دافعيتهم إن لم تحفزهم المادة التعليمية، وسيحتاج المتعلمون إلى أن يتعلموا مادة "حقيقية" أو "أصيلة"، إن كانوا يجهزون أنفسهم لاستخدام اللغة خارج قاعة الدرس. وهم يفعلون ذلك أولا بتوجيه من المعلم، ثم يفعلونه من تلقاء أنفسهم. أما تقييدهم بالتعرض للغة خطوة بعد خطوة فإنه يفقدهم استقلاليتهم.

حين نقدم معلومة لغوية معينة للمرة الأولى، أو حين يشعر المعلم أن هناك ضرورة لتصحيح خطأ متكرر، فمن المفيد أن نستخدم مادة علمية محدودة تركز على هذه المعلومة أو الخطأ فى سياق تبدو فيه كل الأشياء الأخرى سهلة. غير أن استخدام مثل هذه المادة التعليمية على سبيل الدوام قد يكون ضارًا بالمتعلمين. ويتعين أن نتذكر أن المتعلمين الذين يكتسبون اللغة الثانية اكتسابًا ناجحًا خارج قاعة الدرس، إنما يفعلون ذلك لأنهم تعرضوا لقدر هائل من الأشكال والتراكيب اللغوية التى لم يسيطروا عليها.

١٤ ـ حين يسمح للمتعلمين بالتفاعل الحر (فى مجموعات أو ثنائيات على سبيل المثال) فإنهم يتعلمون أخطاء الآخرين

إن صممت الأنشطة تصميمًا جيدًا، وقسم المتعلمون تقسيما متوازنا، فإن العمل الجماعى أو الثنائى سيتيح فرصا كثيرة للحديث والمشاركة فى الحوار أكثر مما تتيحه قاعة الدرس المرتكزة على المدرس. ومن اللافت أن بعض البحوث أظهرت أن متعلمى اللغة الثانية لا تكثر أخطاؤهم حين يتحدثون مع المتعلمين الآخرين الذين هم فى المستوى نفسه من التمكن، على خلاف ما يحدث حين يتحدثون إلى من هم أعلى منهم مستوى أو مع ناطقين أصليين باللغة. كما أظهرت البحوث أيضا أن متعلمى اللغة الثانية فى المستوى الواحد لا يمكن أن يزود بعضهم بعضا بمعلومات تفيدهم فى تصحيح هذه الأخطاء. ومع ذلك، فإن بحوثا أخرى أظهرت أنه يمكن تصميم مهام تساعد المتعلمين الذين يعملون معا فى جماعات على التعبير عن المعانى وتفسيرها باللغة الهدف. وكى يحدث ذلك، لابد من تصميم المهام تصميمًا متقنًا كى يتيح للمتعلم الولوج إلى اللغة الجديدة التى يريدها.

والحق أن العمل الجماعى والثنائى يعد إضافة عظيمة إلى الأنشطة التى تَشجع على الارتقاء بتطور اللغة الثانية، كما أنه يؤدى دورًا مهمًا فى تعليم اللغة تعليمًا اتصاليًا إن هو قرن بالعمل الفردى وبالنشاطات التى يوجهها المعلم.

١٥ - يتعلم الدارسون ما يقدم لهم لتعلمه

يعرف المعلمون من التجربة أن متعلمى اللغة الثانية لا يتعلمون كل ما تعرضوا له من اللغة، غير أنه من المؤكد أيضا أنهم يتعلمون فى النهاية أكثر كثيرًا ما قدم لهم لتعلمه، فبعض طرق التدريس لا تتيح للمتعلمين أحيانًا إلا تعلم عدد قليل جدًا من الكلمات أو أنماط الجمل. وحتى حين تقدم الطريقة مادة لغوية ثرية، فإن ذلك لا يعنى أن المتعلم سيتعلم كل ما فى هذه المادة مباشرة أو كل ما أتيح له منها. فبعض جوانب اللغة الثانية- على سبيل المثال- ينمو ويتطور تبعا لتسلسل طبيعى فى مراحل التطور، ويصبح المتعلمون قادرين على تعلم بعض الملامح النحوية حين يكونون "مستعدين" لتعلمها. ومن ثم، فإن محاولات تعليم ما يخرج عن قدرات مرحلة التطور التى يمر بها المتعلم عادة ما تؤدى إلى الإحباط.

غير أن هناك جوانب أخرى من اللغة يمكن أن نعلمها فى أى وقت مثل المفردات على سبيل المثال، مادام كان المتعلم حريصًا على استغلال الفرص المتاحة له للتعلم، وكانت طرق التدريس مناسبة لسنه، واهتماماته، وحاجاته، وخبراته، وأسلوب تعلمه. ومما يحمد فى هذا الصدد أن المتعلمين يتعلمون كثيرًا جدًا مما لم يعلمه لهم أحد. ذلك أنهم قادرون على أن يستخدموا قدرات التعلم الكامنة لديهم فى اكتشاف كثير من القواعد المعقدة

والعلاقات القائمة بين أنظمة اللغة التى يتعلمونها. وهم- فى هذه الحالة- يمكن أن يقال عنهم إنهم يتعلمون أكثر مما يقدم لهم لتعلمه.

١٦- *يجب أن يعيد المعلمون صياغة أخطاء المتعلمين بدلا من الإشارة إلى تلك الأخطاء مباشرة*

تبين أن تصحيح الأخطاء الذى يشار إليه باسم "إعادة الصياغة" هو أكثر أنماط تصحيح الأخطاء شيوعا فى قاعات درس اللغة الثانية. كما تبين أن هذا يصدق على المتعلمين فى مختلف أعمارهم ومختلف طرقهم التعليمية- من السمعية الشفوية، إلى الاتصالية، إلى التعليم المرتكز على المحتوى. وليس له من ميزة سوى عدم قطع حديث المتعلم، وينظر إليه على أنه طريقة مهذبة وغير مباشرة فى تزويد المتعلمين بالمعلومات التى يحتاجون إليها دون إشعارهم بالحرج.

وتظهر البحوث التى أجريت على المتعلمين الكبار، وخاصة فى قاعات الدرس التى تركز على النحو ومراعاة الدقة فى استعمال اللغة، أن المتعلمين يتجاوبون مع هذا النوع من تصحيح الأخطاء. كما أظهرت البحوث أن المتعلمين الذين يتفاعلون مع آخرين يفهمون إعادة الصياغة على أنها تصحيح للأخطاء، على الرغم من أنهم لا يعرفون دائما الملمح اللغوى الذى يراد تصحيحه.

أما فى التعليم المرتكز على المحتوى (مثل تعليم اللغة من خلال مواد المحتوى على سبيل المثال)، وفى الطرق الاتصالية مع المتعلمين الصغار، وجد أن تصحيح الأخطاء تصحيحًا مباشرًا كان أكثر فاعلية فى جعل المتعلمين يتجاوبون تجاوبًا سريعًا. ويبدو أن إعادة الصياغة غالبا ما يساء فهمها، إذ يبدو أن المتعلمين ينظرون إليها على أنها تأكيد للمعنى أكثر من

كونها تصحيحًا للشكل. وفى هذه المواقف، تبين أنها تكون أكثر فاعلية حين يشير المعلم للطالب – عن طريق لهجة الكلام، أو الإيماءات، أو تعبير الوجه– وكأنه يقول له: "أفهم ما تقول، ولكنى أوجهك إلى كيف تقوله بطريقة أفضل".

١٦- يمكن للطلاب أن يتعلموا اللغة والمحتوى الأكاديمى (كالعلوم أو التاريخ، على سبيل المثال) فى آن واحد فى القاعات التى يتعلمون فيها المواد باللغة الثانية

إن مزايا التعليم المرتكز على المحتوى عديدة. منها أن دافعية التعلم تزيد حين تكون المادة المستعملة فى تعليم اللغة ذات قيمة جوهرية للطلاب. بمعنى أنها تنشئ حاجة حقيقية وفورية لتعلم اللغة. فالتعليم المرتكز على المحتوى دائمًا ما يرتبط بفرص قضاء مزيد من الوقت في الاتصال باللغة دون فقدان الصلة بتعلم المحتوى. ومقدار تراكيب اللغة والمفردات التى يواجهها المتعلم فى تعلم المحتوى الأكاديمى أكثر تنوعا من تلك التى تقدم فى قاعات تعليم اللغات الأجنبية.

وأكدت البحوث أن الطلاب يطورون مهارات الفهم، والمفردات، والقدرة الاتصالية العامة فى اللغة الجديدة فى قاعات الدرس التى تركز على المحتوى وتدريس اللغة من خلال المواد الأكاديمية. كما وجد المعلمون والباحثون أن القدرة على فهم المحتوى والمشاركة فى تفاعلات قاعة الدرس لا يضمن أن الطالب سيستمر فى تحسين جوانب معينة من اللغة الثانية، خاصة تلك المتعلقة بالدقة فى ملامح اللغة التى لا تتدخل عادة فى المعنى. وبذلك يمكن للطلاب– على سبيل المثال– أن يقضوا سنوات فى تعلم الفرنسية عن طريق مواد المحتوى دون تحقيق الدقة فى معرفة نوع

الاسم أو صياغة الفعل من حيث الـزمن صـياغة صـحيحة. وأظهـرت الدراسات التجريبية التى أضيف فيها عنصر تعليم الشكل إلى تعليم المحتوى مع بعض التوجيه أن الطلاب يمكنهم أن يحرزوا تقدمًا فـى تلـك الملامـح اللغوية أيضا. ويتعين على المعلمين والطلاب أن يضعوا نصب أعيـنهم أن تعليم المحتوى إنما هو تعليم لغة أيضًا.

خاتمة

إن معرفتك المزيد عن بحوث اكتساب اللغة الثانية لن يخبرك بما يجب أن تفعل غدًا صباحًا فى قاعة درسك. غير أننا نأمل أن يزودك هذا الكتاب بمعلومات تشجعك على أن تفيد من خبرتك فى التعليم، فضلا عن أننا نأمل أيضًا أن تسهم هذه الإفادة فى تنمية فهمك لمسئولياتك –بوصفك مدرسا– وفهم طلابك لمسئولياتهم بوصفهم متعلمى لغة.

فتعلم اللغة – كما أسلفنا– يتأثر بعوامل عدة، منها خصائص المتعلم الفردية وخبراته، والبيئة الاجتماعية والثقافية داخل قاعة الدرس وخارجها، وتراكيب اللغتين الأم والهدف، وفرص التفاعل مع الناطقين الأصليين باللغة الهدف، والحصول على فرص تصحيح الأخطاء وتعلم القواعد. ومن الواضح أن المعلمين لا يسيطرون على كل هذه العوامل، ومع ذلك، فإن فهم هذه العوامل فهمًا أفضل يتيح للمعلمين والمتعلمين أن يفيدوا أكبر إفادة من الوقت الذى يقضونه معا فى عملية تعليم لغة ثانية وتعلمها.

مسرد المصطلحات

يحتوى هذا المسرد على المصطلحات التى تحمل معنى خاصًا أو فنيًا محددًا فى بحوث اكتساب اللغة الثانية وتعليمها. وقصدنا من التعريفات التى قدمناها أن تعكس معنى المصطلح كما استخدمناه فى هذا الكتاب. وقد التزمنا بألا ندرج الكلمات التى يمكن أن نجد معناها بسهولة فى المعاجم.

Accuracy order	**ترتيب الدقة:** الدرجة النسبية لدقة القواعد النحوية فى لغة المتعلم، فالمتعلمون-على سبيل المثال- غالبا ما يكونون أكثر دقة فى استخدام الـ -s الدالة على الجمع من استخدامهم الـ ´s- الدالة على الملكية. وقد خلص بعض الباحثين إلى أن مصطلح ترتيب الدقة مرادف لمصطلح لتسلسل الاكتساب.
Action research	البحوث التى يجريها المعلمون غالبًا فى قاعات درسهم أو بالتعاون مع معلمين آخرين. وتقتصر أهداف البحث وأسئلته على البيئة التى تعلمون فيها.
Active listening	**الاستماع النشط:** أسلوب من أساليب التعليم لا يقتصر فيه المتعلمون على السماع بل يعبرون عن فهمهم لما يسمعون من خلال استجاباتهم.
Additive bilingualism	**الثنائية اللغوية المتنامية:** أى تعلم لغة ثانية دون فقد اللغة الأولى

American sign language	لغة الإشارات التى يستخدمها كثير من الأمريكيين الشماليين الصم أو الذين يتعاملون مع الصم، وهى لغة حقيقية ذات قواعد معقدة ومفردات ثرية، وكلها يُعبَّر عنها باستخدام اليدين أو الجسد.
Audiolingual approach	**الطريقة السمعية الشفوية:** يعتمد التعليم السمعى الشفوى على النظرية السلوكية فى التعلم وعلى اللغويات البنائية. وتؤكد هذه الطريقة على تكوين العادات من خلال الممارسة والاستظهار، وتكرار التراكيب النحوية معزولة عن بعضها وعن السياقات المفيدة.
Auditory discrimination	**التمييز السمعى:** القدرة على التمييز بين أصوات اللغة المتشابهة.
Behaviourism	**النظرية السلوكية:** نظرية فى علم النفس تقول إن كل أنواع التعلم؛ سواء أكان لفظيا أم غير لفظى يحدث عن طريق تكوين العادات. وبناء على هذه النظرية، تتكون العادة (أو التعلم) عندما يحاكى المتعلم ويكرر اللغة التى يسمعها من حوله ويُشجَّع تشجيعا إيجابيا على فعل ذلك.
Bilingual Education	**التعليم المزدوج:** المدارس التى يتعلم فيها الطلاب بلغتين أو أكثر، غالبًا ما تكون لغتهم الأم ولغة ثانية.

Bilingualism	**الثنائية اللغوية:** القدرة على استخدام أكثر من لغة، دون الإشارة إلى مدى إجادتهما.
Child Directed Speech	**لغة الأطفال:** اللغة التى يخاطب بها الأطفال، وهى لغة مبسطة عن تلك التى يخاطب بها الكبار، وتتميز فى بعض الثقافات بالبطء، وارتفاع الصوت، والتكرار، وتحتوى على عدد كبير من الأسئلة.
Chunk	**الوحدة اللغوية:** عناصر لغوية تُعَلَّم على أنها وحدة واحدة، ومنها العبارات الصيغية مثل thank you, how are you?، وبعض الكلمات التى ترد معا دائما مثل ice cream, bread and butter.(آيس كريم، وخبز وزبدة)
Classroom observation scheme	**خطة مراقبة قاعة الدرس:** أداة (فى شكل جداول عادة) تتكون من مجموعة من الخانات المعدة سلفاً لتسجيل سلوك التعليم والتعلم ووصفه.
Cognate	**الكلمة الشقيقة:** كلمة فى لغة ما تشبه كلمة فى لغة أخرى وتحمل معناها، مثل كلمة nation فى اللغتين الإنجليزية والفرنسية، وكلمة vaca and vache فى اللغتين الإسبانية والفرنسية (بمعنى بقرة).
Cognitivist	**الاتجاه المعرفى:** منهج بحثى يركز على دراسة كيف يستقبل العقل البشرى المعلومات

	ويعالجها، ويختزنها، ويستدعيها عند تعلم اللغة. والتركيز فيها ينصب على آلية التعلم الباطنية التى يعتقد أنها تستعمل فى التعلم عموما، وليس تعلم اللغات فقط.
Cognitive maturity	**النضج المعرفى:** القدرة على الانخراط فى التفكير العلمي، والاستنباط، والعمليات المعقدة التى تعتمد على الذاكرة.
Communicative competence	**القدرة الاتصالية:** القدرة على استخدام اللغة فى مواقف مختلفة، بما فى ذلك إدراك العلاقات بين المتحدثين واختلاف المواقف. وقد استخدم هذا المصطلح أحيانا بمعنى القدرة على إيصال الرسالة على الرغم من انعدام الدقة النحوية.
Communicative language teaching(CLT)	**تعليم اللغة تعليمًا اتصاليًا:** يعتمد تعليم اللغة اتصاليا على المبدأ الذى يقول إن تعليم اللغة الناجح لا يحتوى على معرفة تراكيب اللغة وأشكالها فحسب، بل على الوظائف والأغراض التى تؤديها اللغة فى مواقف الاتصال المختلفة. وهذه الطريقة تؤكد على إيصال المعنى عن طريق الاتصال، وليس عن طريق التدريب على قواعد نحوية معزولة عن السياق.
Competence	**القدرة:** استخدم اللغوى نعوم تشومسكى هذا المصطلح ليشير إلى المعارف اللغوية، وهو يقابل مصطلح الأداء الذى يشير إلى الطريقة

	التى يستخدم بها الفرد اللغة، سواء فى الكلام، أو الاستماع، أو القراءة، أو الكتابة. ولأننا لا نستطيع أن نراقب هذه القدرة ملاحظة مباشرة، فإننا يمكن أن نستدل عليها من الأداء.
Comprehensible input	**اللغة المفهومة:** مصطلح استخدمه ستيفن كراشين ليشير إلى اللغة التى يمكن أن يفهمها المتعلم. وتكون اللغة مفهومة بهذا المعنى عن طريق بعض المساعدات مثل الإشارة، والمواقف، والمعلومات السابقة.
Comprehensible Output Hypothesis	**فرضية المخرج المفهوم:** الفرضية التى تقول إن الاكتساب الناجح للغة الثانية يعتمد على إنتاج المتعلم للغة (قراءة وكتابة). وقد قدمت سوين (١٩٨٥) هذه الفرضية فى مقابلة فرضية كراشين للمدخل المفهوم (١٩٨٥).
Comprehension-based instruction	**التعليم المعتمد على الفهم:** مصطلح عام يصف عددا من برامج اللغة الثانية يركز التعليم فيها على الفهم أكثر من الإنتاج (مثل طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة).
Connectionism	**الاتجاه الربطى:** نظرية تنظر إلى المعلومات (بما فيها اللغة) على أنها نظام معقد من وحدات تتداخل فى العقل حين تجتمع معًا، وكلما تكرر سماع هذه الوحدات أو رؤيتها معًا، زاد احتمال أن ينشط أحدها الآخر.

Content-based instruction	**التعليم المعتمد على المحتوى:** مصطلح يشير إلى برامج اللغة الثانية التى تنظم الدروس فيها بناء على الموضوعات والأفكار أكثر من تنظيمها على القواعد النحوية (مثل برامج تعليم الفرنسية عن طريق مواد المحتوى).
Contrastive analysis hypothesis(CAH)	**فرضية التحليل التقابلى:** فرضية تتنبأ بأنه حين يكون هناك تشابه بين اللغتين الأولى والثانية فإنه يسهل على المتعلم اكتساب تراكيب اللغة الثانية، وحين يكون هناك اختلافات فإن المتعلم يواجه صعوبات.
Control group	**المجموعة الضابطة:** هى مجموعة من المتعلمين فى الدراسات التجريبية تختلف- فكريًا- عن المجموعة التى تجرى عليها التجربة فى جانب واحد فقط هو الذى يجرى عليه الباحث تجربته. ويستخدم أداء المجموعة الضابطة لإثبات أن الجانب الذى يجرى عليه الباحث تجربته هو أفضل تفسير (أو التفسير الوحيد) للتغيرات التى طرأت على المجموعة التجريبية.
Corrective feedback	**إشارة تصحيحية:** إشارة للمتعلم على أن استخدامه للغة غير صحيح، وهذا يضم عددا من الاستجابات التى يتلقاها متعلم اللغة، منها ما هو صريح (مثل قولك: لا، يجب أن تقول كذا لا كذا) أو ضمنى كأن تكرر العبارة صحيحة أمامه، وقد يصحبها أو لا يصحبها شرح للقاعدة.

Correlation	**التلازم:** إجراء إحصائى يقارن بين حجم عوامل مختلفة أو تكرارها بهدف تقرير وجود علاقة بينها أو عدم وجود علاقة بينها. وفى التلازم الإيجابى يميل أن يزيد أو يقل كلا المغايرين بطريقة متشابهة. فإن كان الطلاب الحاصلون على أعلى الدرجات فى اللغة الفرنسية- مثلا- يقضون أكبر عدد من الساعات فى أداء الواجبات المنزلية، فإن هذا يعد تلازما إيجابيا، بمعنى أن زيادة مغاير يعنى زيادة الآخر أيضا. غير أننا يجب ألا ننسى أن التلازم لا يعنى أن أحد المغايرات سبب فى وجود الآخر. أما التلازم السلبى فيعنى أن زيادة مغاير ما يقابله نقص فى مغاير آخر، فعلى سبيل المثال، قد يعنى الحصول على درجات منخفضة فى الحديث زيادة نسبة القلق لدى المتعلم.
Creative construction	**البناء الإبداعى:** نظرية تقول إن اكتساب اللغة الثانية هو عملية يبنى المتعلم بمقتضاها نظام قواعد خاصا به، أى تمثلاً داخليًا للغة التى يتعلمها. ويعتقد أن هذا التمثل الداخلى ينمو ويتجه ببطء نحو نظام اللغة الثانية الكامل فى مراحل متوقعة. ويؤكد التعليم الإبداعى على أن الطلاب المنتمين إلى لغات مختلفة متشابهون، ويقلل من شأن فكرة النقل من اللغة الأولى.

Critical period hypothesis	**فرضية الفترة الحاسمة:** فرضية تقول إن هناك فترة معينة ومحدودة لاكتساب اللغة، وهناك صيغتان لفرضية الفترة الحاسمة؛ الصيغة القوية تقول إن اللغة ينبغي أن يتم اكتسابها بمرحلة البلوغ وإلا فإنها لن تتعلم أبدا من مجرد التعرض للغة بعد تلك الفترة، أما الصيغة الضعيفة فتقول إن تعلم اللغة يصبح أكثر صعوبة ويتسم بالنقص إن بدأ بعد فترة البلوغ.
Cross-sectional study	**دراسة متقاطعة:** منهج في البحث يطبق على دراسة العينات المختلفة في الأعمار ومراحل التطور. وتستنبط النتائج أحيانًا من الدراسات المتقاطعة عن التسلسل الذى يمر به تطور المتعلمين بوصفهم أفرادا، وهذا المنهج يقابله منهج الدراسات الطولية.
Declarative knowledge	**المعارف التقريرية:** المعلومات التى لدينا والتى نعرف أنها لدينا. ومثالا على ذلك القاعدة التى تقول إن "الفعل لا بد أن يتوافق مع الفاعل ليكوّن جملة صحيحة" وقد افترضت بعض نظريات تعلم المهارات أن كل أنواع التعلم ينبغى أن تبدأ من المعارف التقريرية، ويقابلها المعارف الإجرائية.
Descriptive Study	**الدراسة الوصفية:** البحث الذى لا ينطوى على معالجة الظاهرة المدروسة، أو تغييرها،

	أو التدخل فيها. ذلك أن هدف الباحث إنما يقتصر على مراقبة ما يحدث وتسجيله. وهو ما يقابل الدراسة التجريبية.
Developmental error	**الخطأ التطوري:** خطأ يقع في لغة المتعلم ليس ناشئا عن النقل من اللغة الأولى، ولكنه يعكس اكتشاف المتعلم التدريجي لنظام اللغة الثانية. وهذه الأخطاء تشبه الأخطاء التي يقع فيها الأطفال الذين يتعلمون لغتهم الأولى التي هي لغتهم الأم.
Developmental features	**ملامح تطورية:** الجوانب اللغوية التي تتطور في تسلسل معين طبقًا لكلام بينيمان وزملائه، بغض النظر عن تنوع اللغة أو أثر التعليم.
Developmental sequences	تسلسل التطور: الترتيب الذي تكتسب به قواعد معينة من اللغة عند تعلمها (مثل المورفيمات النحوية).
Display question	**سؤال استعراضي:** سؤال يعرف السائل إجابته مقدما (مثل: ما لون قميصك؟). والمعلمون غالبا لا يسألون هذه الأسئلة اهتمامًا بإجابتها، ولكن لحفز المتعلم إلى عرض معلوماته عن اللغة.
Enhanced input	**اللغة المحفزة:** تعليم إضافي يركز على الشكل وتصحيح الأخطاء في برامج تعليم اللغات تعليما اتصاليًا.
Ethnography	**الإثنوجرافيا:** دراسة وصفية يحاول فيها الباحث أن يفهم مجموعة أو مجتمعا من منظورهم.

	وهذا النوع من الدراسة يتطلب وقتًا طويلاً من المراقبة والتشاور مع أعضاء هذا المجتمع لتوثيق توصيف المراقبة.
Experimental Study	**الدراسة التجريبية:** بحث مصمم لاختبار فرضية عن أثر مغاير محدد أو أكثر فى مغاير آخر. والدراسة التجريبية الدقيقة لا بد أن تحتوى على مجموعة "تجريبية" ومجموعة "ضابطة" تختلف كل منهما عن الأخرى فى غياب المغاير المراد دراسته أو وجوده. وفى البحوث التربوية يتعذر أن تهيئ الظروف التى تسمح للدراسة بأن تكون "دراسة تجريبية حقيقية". وقد استخدمنا هذا المصطلح فى هذا الكتاب بمعنى غير فنى للإشارة إلى البحوث التى حاولت أن تدرس مغايرًا ما فى البيئة التربوية. انظر: أيضًا quasi-experimental
Field Independent/Field dependent	**التركيز الجزئى/التركيز الكلى:** استخدم هذا التفريق لوصف الناس الذين يختلفون فى اتجاههم إلى رؤية الغابة أو الأشجار. بمعنى، أن بعض الناس (أو ما يطلق عليهم ذوو التركيز الجزئى) شديدو الملاحظة ويرون الأشياء الخفية فى الرسوم المعقدة. أما الآخرون (الذين نطلق عليهم ذوى التركيز الكلى) فيميلون إلى رؤية الأشياء فى مجملها، ويصعب عليهم تقسيمها إلى أجزاء.

First language (mother tongue, native language)	**اللغة الأولى:** أول لغة يتم تعلمها. وكثير من الأطفال يتعلمون أكثر من لغة منذ مولدهم، ويقال عنهم إن لهم أكثر من لغة أم. وكثيرًا ما يستخدم الاختصار ل١ للإشارة إليها.
Foreigner talk	**الحديث إلى الأجنبى:** اللغة المبسطة أو المعدلة التى يستخدمها الناطقون الأصليون باللغة فى حديثهم مع متعلمى اللغة الثانية. وهناك نوع آخر من هذه اللغة يسمى حديث المعلم.
Foreign Language Learning	**تعلم اللغة الأجنبية:** يشير هذا المصطلح إلى تعلم لغة فى قاعة ادرس عادة، فى سياق لا تستخدم فيه اللغة الهدف على نطاق واسع فى المجتمع (مثل تعلم الفرنسية فى الصين)، وهو ما يقابله مصطلح "تعلم اللغة الثانية"، حيث تستخدم اللغة الهدف فى مجتمع التعلم (مثل تعلم الإيطالية فى فلورنسا).
Form-focused instruction	**التعليم الذى يركز على الشكل:** التعليم الذى يلفت نظر المتعلم إلى الشكل والتراكيب اللغوية فى سياق التفاعل الاتصالي. وهذا قد يتم عن طريق الشروح النحوية التى توضح القاعدة التى يجرى تعليمها أو عن طريق تصحيح الأخطاء.
Formulaic Language	**الصيغ الثابتة:** هذه عبارات تعلم بوصفها كلاً كاملاً غير قابل للتحليل، على نحو ما يتعلمه طفل أو متعلم لغة ثانية مثل What is this?

	(ما هذا؟) على أنها وحدة متضامة وليست ثلاث كلمات.
Fossilization	**تحجر الخطأ:** عدم إمكان التغيير في اللغة المرحلية حتى بعد التعرض المكثف والتعليم المكثف للغة الهدف.
Function Words	**الكلمات الوظيفية:** وهى الكلمات التى تستخدم بوصفها كلمات ربط بين الأسماء والأفعال والصفات والظروف. ومنها حروف الجر والأدوات. وهى تؤدى وظيفة دلالية محدودة حين ترد وحدها، ولكنها ذات وظيفة دلالية مؤثرة حين ترد مع غيرها من الكلمات.
Genuine question	**السؤال الحقيقي:** على خلاف السؤال الاستعراضي، يسأل السؤال الحقيقي بهدف التركيز على طلب المعلومات، ذلك أن السائل لا يعرف الإجابة مقدمًا (مثل: ماذا فعلت فى عطلة نهاية الأسبوع؟).
Grammar Translation	**طريقة النحو والترجمة:** مدخل إلى تعليم اللغات الثانية يتميز بالتعليم الصريح لقواعد النحو واستخدام تدريبات الترجمة.
Grammatical Morphemes	**المورفيمات النحوية:** المورفيم هو أصغر وحدة ذات معنى. فالكلمة البسيطة تعد مورفيما مثل book. ولكننا حين نتكلم عن المورفيمات النحوية فإننا عادة ما نشير إلى الوحدات الصغيرة التى تلحق الكلمات لتغير معناها.

Grammaticality judgement	الحكم على صحة القاعدة: نوع من المهمات أو الاختبارات يطلب فيها من المتعلم أن يعطى رأيه فى جملة ما من حيث كونها صحيحة أو غير صحيحة. وفى بعض الحالات يطلب من المتعلمين أن يصححوا الجمل التى يحكمون بعدم صحتها.
Hypothesis	**الفرضية:** عرض لحقيقة ممكنة يمكن اختبارها عن طريق البحث. والغالب الأعم من البحوث الميدانية تبدأ من فرضية أو أكثر، وتتضمن تصميم دراسة يمكن أن تدعم أو تفند تلك الفرضية.
Immersion program	**تعليم اللغة عن طريق مواد المحتوى:** برنامج لتعليم اللغة الثانية عن طريق التعليم الذى يرتكز على مواد المحتوى. بمعنى أن المتعلمين يدرسون مواد مثل الرياضيات والدراسات الاجتماعية باللغة الثانية. ولا يقضى المتعلمون فى هذه البرامج إلا وقتا قليلاً جدًا فى التركيز على الأشكال اللغوية للغة الثانية. ومن الشائع جدًا فى هذه البرامج أن يكون المتعلمون من أبناء لغة واحدة.
Information Processing	**معالجة المعلومات:** نظرية فى علم النفس تستخدم الحاسوب مجازًا لعقل الإنسان. وهى تقول إن العقل له طاقة كبيرة جدًا على اختزان

	المعلومات على المدى البعيد، ولكن طاقته محدودة فى التعامل مع المعلومات التى تستدعى الاهتمام. ولكن مع تكرار الخبرة والممارسة تصبح الأشياء تلقائية وتخلى مكانها لأشياء أخرى تحتاج الاهتمام بها.
Innatism	**النظرية الفطرية:** نظرية تقول إن البشر يولدون مزودين ببعض المعارف الأساسية عن اللغة عمومًا، ما يجعلهم قادرين على تعلم لغة مجتمعهم.
Input	**المدخل:** اللغة التى يتعرض لها المتعلم فى بيئته (سواء أكانت مكتوبة أم منطوقة).
Instrumental Motivation	**الدافعية النفعية:** هى الدافعية العملية فى أساسها، مثل الحاجة لتعلم لغة أجنبية للحصول على عمل أفضل.
Integrative Motivation	**الدافعية التكاملية:** هى الدافعية لتعلم لغة ثانية الناشئة عن الرغبة فى معرفة المزيد عن ثقافة اللغة الثانية ومجتمعها، والرغبة فى أن يصبح المتعلم عضوا فى هذا المجتمع.
Intensive ESL	**تعليم الإنجليزية لغة ثانية تعليمًا مكثفاً:** يستخدم هذا المصطلح فى هذا الكتاب ليشير إلى مدخل تعليمى، راقبناه فى إقليم كويبيك، حيث يتعلم طلاب ناطقون بالفرنسية تتراوح أعمارهم بين ١٠ و ١٢ عامًا اللغة الإنجليزية لغة ثانية. ولم

	يتح للطلاب فى هذا الفئة العمرية سوى ساعة أو ساعتين أسبوعيًا لتعلم الإنجليزية، أما التعليم المكثف فيتيح وقتا أطول من ذلك كثيرًا، وأغلب القاعات التى راقبناها كانت تتيح فترة طولها خمسة أشهر فى العام لتعليم الإنجليزية، وتخصص أياما كاملة لتعليم الإنجليزية فى هذه الفترة. وكان المنهج المتبع الذي راقبناه فى هذه القاعات منهجا اتصاليا. ولكنها لم تحتو على تعليم المحتوى على غرار ما يحدث فى قاعات تعليم اللغة عن طريق المحتوى.
Interactionist Hypothesis	**الفرضية التفاعلية:** نظرية تقول إن اكتساب اللغة يرتكز على كل من القدرات الفطرية لدى المتعلم وفرص اندماجه فى حوارات يعدل فيها محاوروه كلامهم بحيث يناسب احتياجاته الاتصالية. غير أن هذه القدرات الفطرية لا ينظر إليها على أنها ترتبط باللغة ولا اكتسابها.
Interlanguage	**اللغة المرحلية:** معلومات اللغة الثانية الناشئة لدى المتعلم، وهى قد يكون بها بعض خصائص لغة المتعلم الأم، وبعض خصائص اللغة الثانية، وبعض الخصائص العامة جدًا التى يمكن أن توجد فى كل أنظمة اللغة المرحلية أو معظمها. واللغات المرحلية لغات منتظمة، وديناميكية، وتتطور دائمًا كلما تلقى المتعلمون معلومات وكلما راجعوا افتراضاتهم عن اللغة الثانية.

Inetrlocutor	**المحاور:** المشارك فى حوار أو حديث.
Language acquisition	**اكتساب اللغة:** كثيرًا ما يستخدم هذا المصطلح بالتبادل مع مصطلح تعلم اللغة. غير أن هذا المصطلح يستخدمه بعض الباحثين وخاصة كراشين على أنه مقابل لمصطلح تعلم اللغة. والاكتساب يعنى التعلم غير الواعى الذى يحدث حين يكون التركيز على الاتصال دون الاهتمام بالشكل.
Language acquisition device(LAD)	**ملكة اكتساب اللغة:** كناية عن المعرفة الفطرية بالمبادئ الكلية المشتركة فى كل اللغات البشرية. ووجود هذه المعرفة يتيح للأطفال أن يكتشفوا تراكيب لغة ما بالاعتماد على قدر يسير نسبيًا يتعلمونه من اللغة.
Language learning	**تعلم اللغة:** يستخدم هذا المصطلح فى هذا الكتاب مصطلحًا عامًا يشير إلى تطور معرفة المتعلم باللغة الثانية. والتعلم عند كراشين يقابل الاكتساب ويوصف بأنه عملية "واعية" تحدث حين يكون هدف المتعلم أن يتعلم شيئًا عن اللغة لا أن يفهم المعانى التى يعبر عنها باللغة.
Longitudinal study	**الدراسة الطولية:** دراسة تجرى على كل المتعلمين فى فترة زمنية واحدة، وهذا المنهج يقابل الدراسة المتقاطعة.
Meaning-Based Instruction	**التعليم المرتكز على المحتوى:** انظر: Communicative Language Teaching.

Metalinguistic awareness	**القدرة على معالجة اللغة:** القدرة على التعامل مع اللغة بوصفها شيئا، أي القدرة على تعريف الكلمات وتحديد الأصوات التي تكون كلمة ما.
Mitigation	**التلطيف:** عبارة أو لهجة صوت يقصد بها تخفيف الأثر السلبي الناشئ عن عبارة قيلت.
Modified input	**اللغة المعدلة:** الحديث المعدل الذي يستخدمه الكبار حين يتحدثون مع الأطفال بحيث يكونون قادرين على فهمه. والحديث المعدل يتمثل في الجمل القصيرة البسيطة، والكلام البطيء، واستخدام المفردات الأساسية.
Modified interaction	**التفاعل المعدل:** أنماط من الحوار المعدل الذي يستخدمه المتحدث الأصلي باللغة حين يتعامل مع متعلمي اللغة بحيث يفهمونه، وهو يتمثل في التأكد من الفهم، وطلب الإيضاح، والتكرار.
Morpheme	**المورفيم:** انظر: المورفيمات النحوية.Grammatical morphemes
Native-like	**مشابه للناطق الأصلي:** القدرة على فهم اللغة الثانية وإنتاجها بمستوى من الأداء يصعب تمييزه عن أداء الناطق الأصلي باللغة.
Native speaker	**الناطق الأصلي:** الشخص الذي تعلم لغة ما منذ نعومة أظفاره، وسيطر عليها سيطرة تامة، وقد يتفاوت الناطقون الأصليون في جانب المفردات والجوانب الأسلوبية في استخدام اللغة، ولكنهم يتفقون على الجوانب النحوية في اللغة.

Natural order	Developmental sequence انظر: تسلسل التطور
Negotiation of meaning	**مناقشة المعنى:** تفاعل بين المتكلمين يعـــدلون فيه كلامهم ويستخدمون أساليب أخرى بهـــدف تيسير التواصل. انظر: modified interaction
Obligatory context	**السياق الإجبارى:** موضع فى الجملـــة يتعـــين ورود شكل نحوى معين فيه كى تكون الجملـــة صحيحة. ففى الجملة: "Yesterday my brother rent a car" (يستأجر أخى سيارة أمس) فرض المتكلم سياقا إجباريـــا يوجب استعمال الفعل فى الزمن الماضى حـــين استعمل ظرف الزمان "أمس"، ولكنـــه أخطـــأ عندما استعمل الزمن المضارع "يستأجر".
Order of acquisition	**ترتيب الاكتساب:** انظـــر: تسلـــسل الاكتـــساب Developmental sequence
Overgeneralization error	**خطأ الإفراط فى التعميم:** ينتج هذا النوع مـــن الخطأ عن محاولة استخدام قاعدة فى ســـياق لا يجوز أن ترد فيه، مثل إضافة ed الدالة علـــى المضى فى الأفعال القياسية إلـــى فعـــل غيـــر قياسى.
Pattern practice drill	**تدريب على ممارسة الأنماط:** أسلوب تعليمـــى فى الطريقة السمعية الشفوية يطلب فيـــه مـــن المتعلمين ممارسة جمل مختارة تـــضم قواعـــد نحوية معينة.

Performance	**الأداء:** الطريقة التى نستخدم بها اللغة استماعًا، وتحدثًا، وقراءة، وكتابة. وهو ما يقابل القـدرة التى هى المعارف التى تكـون قـدرتنا علـى استعمال اللغة. والأداء عرضة للتغير نتيجة لقلة الاهتمام أو المرض، أما القدرة فهـى مـستقرة عند الفرد الناضج الناطق الأصلى على الأقل.
Private Speech	**مخاطبة الذات:** اللغة التى نستعملها حين نتحدث مع أنفسنا دون أن نتوقع أن شخصًا ما يسمعنا.
Procedural Knowledge	**المعارف الإجرائية:** المعارف التـى تـستبطن الأداء الطلق التلقائى. وهى ما يشار إليها بـ "معرفة كيف"، وهى تقابل المعارف المعلنة.
Processing Instruction	**التعليم بالمعالجة:** طريقة تدريس يعطى فيهـا المتعلمون معلومات صريحة عن قواعد اللغـة، ثم يقومون بمحاولة فهم (وليس إنتاج) جمل أو نصوص لا يستطيعون فهمها دون التركيـز على قواعد اللغة. وصاحب هذه الطريقة هو بيل فان باتن.
Qualitative Research	**البحوث الكيفية:** مـنهج يـستخدم معلومـات تفصيلية عن الظاهرة المدروسة دون التعرض لحساب القيمة المحددة لمغاير معين أو قياسـه. ويتطلب هـذا المـنهج مراقبـة مكثفـة وتحليلاً عميقًا.

Quantitative Research	**البحوث الكمية:** منهج يتطلب قياسات حسابية للمغايرات المدروسة. وفى هذه الدراسات تقاس المغايرات التى يظن أنها تؤثر فى التعليم والتعليم نفسه قياسًا حسابيًا، كما أنها تتطلب انتقاء دقيقًا للقياسات التى تستخدم فى تمثيل المغاير المطلوب دراسته.
Rate of development	**معدل التطور:** السرعة التي تتطور بها لغة المتعلمين
Recast	**إعادة الصياغة:** تكرار العبارة الخاطئة التى أنتجها المتعلم، بحيث تصبح عبارة أو جملة صحيحة.
Register	**أسلوب:** أسلوب أو طريقة فى استعمال اللغة التى تناسب موقفا معينا. فالكتابة والحديث يتطلب كل منهما أسلوبا مختلفا عن الآخر، بل إن الأسلوب الذى نستخدمه فى كتابة البحوث والتقارير يختلف عن ذلك الذى نستخدمه فى كتابة الرسائل.
Scaffolding	**الدعم اللغوى:** اللغة التى يستخدمها أحد طرفى الحوار ليدعم نجاح الاتصال مع الطرف الآخر. وهو غالبًا ما ينطوى على تزويد المتحدث ببعض الكلمات أو إكمال عبارة ناقصة.
Second language	**اللغة الثانية:** أية لغة يتم تعلمها غير اللغة الأولى. وغالبا ما يستخدم الاختصار ل٢ للإشارة إليها.

Segmentals	**الأصوات القطعية:** الأصوات المفردة للغة ما. وهى تقابل الأصوات فوق القطعية التى تعنى أنماط النبر والتنغيم.
Significant difference	**الفرق المؤثر:** هذا مصطلح فنى يشير إلى الفروق بين المجموعات التى لا يحتمل أن توجد بالصدفة، ويكون ذلك نتيجة لعدد من الاختبارات الإحصائية. وهذه الفروق قد تكون كبيرة أو صغيرة، ويعزى تأثيرها إلى اتساق وجودها وإلى حجمها.
Simplification	**التبسيط:** إسقاط بعض عناصر الجملة، كأن يستعمل المتكلم كل الأفعال فى شكل واحد بصرف النظر عن الشخص والعدد والزمن (مثل: He go today. He go yesterday).
Sociocultural Theory	**النظرية الاجتماعية الثقافية:** تفسير للمعلومات والتعلم الذى يرتكز على افتراض أن يبدأ اجتماعيًا ثم فرديًا، فالتعليم ينظر إليه على أنه عملية تعالج اجتماعيًا، بمعنى أنها تعتمد على تفاعل حوارى وجها لوجه. وهو ينهض على مقولة إنه فى أثناء الاتصال يبنى المتعلمون معلوماتهم التى يختزنونها بشكل فردي.
Standard Variety	**اللغة الفصحى:** وهى تنوع للغة ما يستخدم فى الشكل الرسمى للكتابة والحديث العام الرسمى (بما فى ذلك الإذاعة). والشكل الفصيح للغات

	التى تستخدم على نطاق واسع يختلف باختلاف المكان. فعلى سبيل المثال، لكل من الإنجليزية الأمريكية، والبريطانية، والكندية، والهندية شكلها الفصيح الخاص بها، بالإضافة إلى عدد كبير من التنوعات العرقية، والإقليمية، والاجتماعية الاقتصادية.
Structural grading	**التدريج البنائى:** أسلوب فى ترتيب المادة التعليمية فى الدرس أو فى الكتاب التعليمي. ويعتمد هذا الترتيب أو التنظيم على أساس التدرج في عرض القواعد من حيث صعوبتها.
Subjects	**عينة البحث:** المشاركون الذين تلاحظ معلوماتهم أو أداؤهم فى دراسة بحثية.
Substitution drill	**تدريب الإبدال:** أسلوب تعليمى فى الطريقة السمعية الشفوية يتدرب فيه المتعلمون على استبدال عنصر لغوى بآخر فى الجملة، مثل: I read a book I read a newspaper I read a story.
Subtractive bilingualism	**الثنائية اللغوية المنتقصة:** غالبًا ما يحدث ذلك نتيجة تعلم لغة ثانية قبل نضوج مهارات اللغة الأولى نضجًا تامًا، وفى هذه الحالة قد تضيع اللغة الأولى كليًا أو جزئيًا.

Suprasegmentals	**الأصوات فوق القطعية:** الأصوات التى تحتوى على النبر والتنغيم.
Target language	**اللغة الهدف:** اللغة التى يجرى تعلمها، سواء أكانت اللغة الأولى أم الثانية (أم الثالثة، أم الرابعة).
Task-based Instruction	**التعليم المرتكز على المهام:** هو التعليم الذى تتشابه فيه أنشطة قاعة الدرس مع المهام التى يعرض لها المتعلم خارج قاعة درس اللغة الثانية أو الأجنبية. وهذه المهام قد تكون معقدة مثل إنشاء صحيفة مدرسية، أو أقل تعقيدًا مثل إجراء مكالمة هاتفية لحجز مكان فى قطار مثلا.،
Teacher talk	**كلام المعلم:** انظر: اللغة المعدلة modified input
Transfer	**النقل (من اللغة الأم):** استخدام المتعلم أنماطا من لغته الأولى فى اللغة الثانية. ويشار إلى هذه الظاهرة أحيانا باسم: interference (التدخل) [أى تدخل طريقة تركيب الجملة وترتيب الكلمات فى اللغة الأولى فى طريقة تركيب الجملة وترتيب الكلمات فى اللغة الثانية- المترجم].
Universal grammar	**النحو الكلى:** المعلومات اللغوية الفطرية لدى الأطفال، والتى يفترض أنها تتكون من مجموعة

	من المبادئ المشتركة فى كل اللغـات. وهـذا المصطلح حل محل المصطلح "Language acquisition device" (ملكة اكتساب اللغة) الذى استخدمه تشومسكي في نظريته عن اكتساب اللغة.
Uptake	**الاستيعاب:** يستخدم هذا المصطلح أحيانا ليشير إلى ما يلحظه المتعلم أو يختزنه من اللغة الثانية أو من التعليم. ويشير تعريف ليستر ورانتا لهذا المصطلح إلى استجابة المتعلم الفورية الملحوظة لتصحيح ما في حديثه من أخطاء.
Variable	**المغاير:** عنصر أو سمة يمكن أن تقـاس أو تعـرَّف. والمغـايرات تختلـف بـاختلاف المجموعات، أو تتغير بمرور الـزمن داخـل مجموعة من الأفراد. ومن بين المغايرات التى كثيرًا ما تُختبَر فى بحوث اكتساب اللغة الثانية الوقت الذى يستغرقه المتعلم ليتعلم لغة ثانية، أو الدرجات فى اختبـار الاسـتعداد اللغـوي، والأداء فى قياسات المعارف اللغوية.
Variational features	**الملامح المتنوعة:** يستخدم هذا المصطلح فـى مقابـل مـصطلح developmental features (الملامح المتطورة) الذى اسـتخدمه بينيمـان وزملاؤه. والملامح المتنوعة مثـل المفـردات والمورفيمات النحوية يمكن تعلمهـا فـى أيـة مرحلة من مراحل تطور المتعلم.

Variety	**التنوع:** طريقة الحديث واستخدام اللغة التى تميز منطقة، أو مجموعة عرقية أو اقتصادية اجتماعية. ويستخدم مصطلح "لهجة" أحيانا فى المعنى نفسه. وتوصف بعض التنوعات اللغوية بأنها "غير مثقفة"، ولكن لكل تنوع لغوى قواعده وأنماطه التى تتسم بالتعقيد والانتظام كما هى الحال فى اللغة الفصحى. ومن بين أكثر التنوعات حظا فى الدراسة لهجة الـ "كوكني" البريطانية، واللهجة الإنجليزية الإفريقية الأمريكية.
Working memory	**الذاكرة النشطة:** "المساحة" المعرفية التى نعالج فيها المعلومات الجديدة معالجة نشطة، أو المعلومات قيد الاهتمام فى الوقت الراهن. وهى تسمى أيضًا "الذاكرة قصيرة المدى"
Zone of Proximal Development	**نطاق محور التطور:** المكان الافتراضى الذى يتمكن فيه المتعلم من الأداء المتميز لأنه يلقى دعما من محاوره فى أثناء الحوار. وفى نظرية فيجوتسكى، أن التعلم إنما يحدث فى أثناء التفاعل الذى يلائم مستوى المتعلم.

البيليوجرافيا

This list brings together all the works cited in this book as well as those that have been suggested for further reading.

Allwright, R. 1988. *Observation in the language Classroom*. London: Longman.

Allwright, R. and K.M. Bailey. 1991. *Focus on the Language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Altenberg, E. P. 2005. ' The judgment, perception, and production of consonant clusters in a second language'. *International review of applied linguistics* 43/1: 53-80.

Ammar, A. and P. M. Lightbown. 2005. 'Teaching marked linguistic structures- more about the acquisition of relative clauses by Arab learners of English' in A. Housen and M. Pierrard (eds.): *Investigations in instructed second language acquisition*. Amsterdam: Mouton de Gruyter. Pp. 167-98.

Anderson J. R. 1995. *Learning and Memory: an integrated approach*. New York: Wiley.

Asher, J. 1972. 'Children's first language as a model for second language learning.' *Modern language journal* 56/3: 133- 39.

Avery, P. and S. Ehrlich. 1992. *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.

Baetens Beardsmore, H. (ed.). 1993. *European models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. 2001. Foundations of bilingual education and bilingualism 3rd edn. Clevedon: Multilingual Matters.

Bardovi-Harlig, K. 1999. 'exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: a research agenda for acquisitional pragmatics.' *Language learning* 49/4: 677-713.

Bardovi-Harlig, K. 2000. Tense and Aspect in second language Acquisition: form, meaning, and use. Oxford: Blackwell.

Bardovi-Harlig, K. and B. S. Hartford. 1993. 'learning the rules of academic talk: a longitudinal study of pragmatic development.' Studies in second language Acquisition 15/3: 279-304.

Bates E. A. and B. MacWhinney. 1981. 'Second language acquisition from a functionalist perspective: pragmatic, semantic, and perceptual strategies' in H. Winitz (ed.): native language and foreign language acquisition, annals of the New York academy of science. New York: New York Academy of science, vol. 379. pp. 190-214.

Berko Gleason, J. (ed.). 2005. the development of language. 6th edn. London: Allyn and Bacon and Longman publishers.

Bialystock, E. 1991. 'Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency' in E. Bialystock (ed): language processing in bilingual children. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 113- 40.

Bialystock, E. 2001. Bilingualism in development: language, literacy, and cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

Blaxton, T. A. 1989. 'Investigating dissociations among memory measures: support for a transfer-appropriate processing framework.' Journal of experimental psychology: learning, memory and cognition 15/4 : 657-68.

Bley-Vroman, R. 1983. 'the comparative fallacy in interlanguage studies: the case of systematicity.' Language learning 33/1: 1-17.

Block, D. 2003. the social turn in second language acquisition. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bloom, L. 1991. language development from Two to Three. Cambridge: Cambridge University Press.

Bloom, L. and M. Lahey. 1978. language development and language disorders. New York: John Wiley.

Bongaerts, T. 1999. 'Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners' in D. Birdsong (ed). Second language acquisition and the critical period Hypothesis. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates. Pp. 133-59.

Breen, M. P. (ed.) 2001. learning contributions to language learning: New directions in Research. Harlow: Pearson Education.

Brooks, N. 1960. Language and Language learning. New York: Harcourt.

Brown, H. D. 2001. teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. White Plains, NY: Addison Wesley Longman Inc.

Brown, J. D. and T. S. Rodgers. 2002. Doing second Language Research. Oxford: Oxford University Press.

Brown, R. 1973. A first language: the early stages. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burns, A. 1999. collaborative action research for English language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Burstall, C. 1975. 'French in the primary school: the British experiment.' Canadian modern language review 31/5: 388-402.

Carroll, J. 1991. 'cognitive abilities in foreign language aptitude: then and now' in T. Parry and C. Stansfield (eds.): language aptitude reconsidered. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Carroll, J. and S. Sapon. 1959. the modern language aptitude test. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Celce-Murcia, M., D. M. Brinton, and J. M. Goodwin. 1996. teaching pronunciation: A reference for teachers of English to Speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press.

Chaudron, C. 1988. Second Language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, N. 1959. 'Review of "Verbal Behavior" by B. F. Skinner'. Language 35/1: 26-58.

Christian, D. and F. Genesee (eds.). 2001. bilingual education. Alexandria, VA: TESOL.

Collier, V. P. 1989. 'How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language.' TESOL Quarterly 23/3: 509-31.

Collins, L. 2002. ' the roles of L1 influence and lexical aspect in the acquisition of temporal morphology.' Language learning 52/1: 34-94.

Cook, V. 2003. 'the poverty-of-the-stimulus argument and structure-dependency in L2 users of English.' International review of applied linguistics 41/3: 201-21.

Corder, S. P. 1967. 'the significance of learners' errors.' International review of applied linguistics 5/2-3: 161-69.

Cargo, M. 1992. 'Communicative interaction and second language acquisition: an Inuit example.' TESOL Quarterly 26/3: 487-505.

Crandall, J. A. and D. Kaufman (eds.). 2002. Content-Based instruction in higher education settings. Alexandria, VA: TESOL.

Crookes, G. and R. Schmidt. 1991. 'Motivation: Reopening the research agenda.
' Language Learning 41/4: 469-512.

Cummins, J. 1984. Bilingualism and special Education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. 2000. language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

Curtiss, S. 1977. Genie: A Psycholinguistic study of a modern- Day 'Wild Child' New York: Academic Press.
Dalton, C. and B. Seidlhofer. 1994. Pronunciation. Oxford: Oxford University Press.

Dalton-Puffer, C. 2006. 'Questions as strategies to encourage speaking in content- and language integrated classrooms' in E. Uso-Juan and A. Martinez-Flor (eds.): Current trends in the developments and teaching of the four language skills. Berlin: Mouton de Gruyter.

Day, E. and S. Shapson. 1991. 'Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental approach.' Language Learning 41/1: 25-58.

Dekeyser, R. M. 1998. 'Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar.' in C. J. Doughty and J. Williams (eds.): Focus on Form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Dekeyser, R. M. 2000. 'the robustness of critical period effects in second language acquisition.' Studies in second language acquisition 22/4:493-533.

Dekeyser, R. M. 2001. 'Automaticity and automatization' in P. Robinson (ed.): Cognition and second Language Instruction. Cambridge: Cambridge University Press.
pp. 125-51.

Derwing, T. M., M. J. Munro, and G. Wiebe. 1998. ' Evidence in favor of abroad framework for pronunciation instruction.' Language Learning 48/3: 393-410.

Derwing, T. M. and M. Rossiter, 2003. 'the effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency, and complexity of L2 accented Speech.' Applied Linguistic Learning 13/1: 1-17.

De Villiers, J. G. and P. A. de Villiers. 1976. ' A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes.' Journal of Psycholinguistic Research 2/3: 267-78.

Donato, R. 1994. ' Collective Scaffolding in second language learning ' in J. Lantolf and G. Appel (eds.): Vygotskian Approaches to second language Research. Norwood. NJ: Ablex. Pp. 33-56.

Dornyei, Z. 2001a. Motivational Strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Dornyei, Z. 2001b. teaching and Researching Motivation. Harlow: Longman.

Dornyei, Z. 2005. the psychology of the language learner: individual differences in second language Acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Dornyei, Z. and P. Skehan. 2003. 'individual differences in second language learning' in C. J. Doughty and M. H. Long (eds.): The handbook of second language Acquisition. Malden, MA: Blackwell. Pp. 589-630.

Doughty, C. 1991.'Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization.' Studies in second language Acquisition 13/4: 431-69.

Doughty, C. and E. Varela. 1998. 'Communicative focus on form' in C. Doughty and J. Williams (eds.): focus on form in classroom SLA. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 114-38.

Doughty, C. and J. Williams. 1998. 'Pedagogical choices in focus on form' in C. Doughty and J. Williams (eds.): focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 197-261.

Doughty, C. and M.H. Long (eds.). 2003. The handbook of second language acquisition. Oxford: Blackwell.

Duff, P. 1995. 'An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary.' TESOL Quarterly 29/3: 505-37.

Dunn, W. and J. P. Lantolf. 1998. 'Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's i+1: incommensurable constructs, Incommensurable theories.' Language Learning 48:411-42.

Echevarria, J., M. Vogt, and D. J. Short. 2004. Making Content comprehensible for English Language learners: the SIOP Model. Boston: Pearson.

Eckman, F., L. Bell, and D. Nelson. 1988. 'On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language .' Applied Linguistics 9/1: 1-20.

Eimas, P. D., E. R. Siqueland, P. Jusczyk, and J. Vigorito. 1971. 'Speech perception in infants.' Science 171: 303-6.

Ellis, N. C. 2001. ' Memory for Language' in P. Robinson (ed.): Cognition and Second Language Instruction. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 33-68.

Ellis, N. C. 2002. 'Frequency effects in language acquisition :A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition.' Studies in second language acquisition 24/2: 143-88.

Ellis, N. C. 2003. 'construction, chunking, and connectionism: the emergence of second language structure' in C.J. Doughty and M.H. Long (eds.): the handbook of second language acquisition. Oxford: Blackwell. Pp. 63-103.

Ellis, N. C. 2005. 'At the Interface:' Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge.' Studies in second language acquisition 27/2: 305-52.

Ellis, R. 2008. the study of second language acquisition. Second edition Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (ed.). 2001. 'Form-focused instruction and second language learning.' language learning 51/Supplement 1.

Ellis, R., H. Basturkmen, and S. Loewen. 2001. 'Learner uptake in communicative ESL lessons.' language learning 51/2: 281-318.

Elman, J.L., E. A. Bates, M.H. Johnson, A. Karmiloff-Smith, D. Parsis, and K. Plunkett. 1996. Rethinking innateness: A connectionist Perspective on Development. Cambridge, MA: MIT Press.

Favreau, M. and N. Segalowitz. 1983. Automatic and controlled processes in the first- and second-language reading of fluent bilinguals.' Memory and Cognition 11/1:56-74.

Ganschow, L. and R. L. Sparks. 2001. 'learning difficulties and foreign language learning : A review of research and instruction.' Language teaching 34/2:79-98.

Garcia Mayo, M. del P. and M. L. Garcia Lecumberri (eds.). 2003. Age and the acquisition of English as a Foreign Language. Clevedon: Multilingual Matters.

Gardner, D. 2004. 'vocabulary input through extensive reading: A Comparison of words found in children's narrative and expository reading materials.' Applied Linguistics 25/1:1-37.

Gardner, H. 1993. Multiple Intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books.

Gardner, R. C. and W. E. Lambert. 1972. Attitudes and Motivation in second language learning. Rowley, MA: Newbury House.

Gass, S. 1982. 'From theory to practice ' in M. Hines and W. Rutherford (eds.
): On TESOL '81. Washington, DC: TESOL. Pp. 129-39.

Gass, S. 1988. 'Integrating Research areas: A framework for second language studies.' Applied Linguistics 9/2: 198-217.

Gass, S. M. 1997. Input, Interaction, and the second Language learner. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Gass, S., A. Mackey, and T. Pica (eds.). 1998. 'the role of input and interaction in second language acquisition.' Modern Language Journal. 82/3.

Gass, S. M. and L. Selinker. 2001. second language acquisition: An Introductory Course 2nd edn. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Gatbonton, E. and N. Segalowitz. 1988.' Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework.' TESOL Quarterly 22/3: 473-92.

Gatbonton, E. and N. Segalowitz. 2005. Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency.' Canadian Modern Language Review 61/3: 325-53.

Gatbonton, E., P. Trofimovich, and M. Magid. 2005. 'Learners' ethnic group affiliation and L2 Pronunciation Accuracy: A sociolinguistic investigation .' TESOL Quarterly 39/3: 489-511.

Genesee, F. 1976. 'the role of intelligence in second language learning .' language learning 26/2: 267-80.

Genesee, F. (ed.). 1995. Education Second Language Children: the whole child, the whole curriculum, the whole community. Cambridge: Cambridge University Press.

Genesee, F., M. Cargo, and J. Paradis. 2004. Dual Language development and disorder : A Handbook on bilingualism and second language learning. Baltimore: Paul H. Brookes.

Ginsburg, H. and S. Opper. 1969. Piaget's theory of intellectual development: An Introduction. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Goldschneider, J.M. and R.M. Dekeyser. 2001 'Explaining the natural order of L2 morpheme acquisition in English: A meta-analysis of multiple determinants.' Language learning 51/1: 1-50.

Goldstein, T. 2003. Teaching and learning in a multilingual school. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Guiora, A., B. Beit-Hallahami, R. Brannon, C. Dull, and T. Scovel. 1972. 'The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An explorary study.' Comprehensive Psychiatry 13/5:421-8.

Hahn, L. D. 2004. 'Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals.' TESOL Quarterly 38/2 201-23.

Hamilton, R. 1994. Is Implicational Generalization unidirectional and maximal? Evidence from relativization instruction in a second language.' Language learning 44/1: 123-57.

Harley, B. 1998. 'The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition' in C. Doughty and J. Williams (eds.): Focus on Form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 156-74.

Harley, B. and M. Swain. 1984. 'The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching' in A. Davies, C. Criper, and A. Howatt (eds.): interlanguage. Edinburgh: Edinburgh University Press. Pp. 291-311.

Hatch, E. 1978. 'Discourse analysis and second language acquisition' in E. Hatch (ed.): second language acquisition: A book of Readings. Rowley, MA: Newbury House. Pp.401-35.
Hatch, S. B.1983. Ways with Words. Cambridge: Cambridge University Press.

Hedge, T. 2000. Teaching and Learning in the language classroom. Oxford: Oxford University Press.

Hinkel, E. 2002. Second Language Writers' Text: Linguistic and Rhetorical Features. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Hinkel, E. (ed.). 2005. Handbook of Research on second language Teaching and Learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Hinkel, E. and S. Fotos. 2002. New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language classroom. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Horst, M. 2005. 'Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study.' Canadian modern language review 61/3: 355-82.

Horwitz, E. K. and D. J. Young. 1991. language anxiety: from theory and Research to classroom implications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Horwitz, E. K. M. B. Horwitz and J. Cope. 1986. foreign language classroom anxiety.' Modern Language Journal 70/2: 125-32.

Howatt, A.P.R. 2004. The history of ELT. 2nd edn. Oxford: Oxford University Press.

Hulstijn, J. and B. Laufer. 2001. 'Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition.' Language learning 51/3: 539-58.

Hyltenstam, K. and N. Abrahamsson. 2003. 'Maturational constraints in SLA' in C. J. Doughty and M. H. Long (eds.): The handbook of second language Acquisition. Oxford: Blackwell. Pp. 540-88.

Itard, J.–M.-G. 1962. The wild boy of Aveyron (L'Enfant sauvage). New York: Meredith.

Jenkins, J. 2000. The phonology of English as an international language: New Models, New Norms, New Goals. Oxford : Oxford University Press.

Jenkins, J. 2004. 'Research in teaching pronunciation and intonation.' Annual Review of Applied Linguistics 24:109-25.

Johnson, J. and E. Newport. 1989. 'Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language.' Cognitive psychology 21/1:60-99.

Johnosn, R. K.1997. 'The Hong Kong education system: Late immersion under stress' in R.K. Johnson and M. Swain (eds.): Immersion Education: International Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Kasper, G. and K.R. Rose. 2002. 'Pragmatic Development in a second language.' Language Learning 52, Supplement 1.

Keenan, E. and B. Comrie. 1977. 'Noun phrase accessibility and universal Grammar.' Linguistic Inquiry 8/1: 63-99.

Kellerman, E. 1986. 'An eye for an eye: Crosslinguistic on the development of the L2 lexicon' in E. Kellerman and M. Sharwood Smith (eds.): Crosslinguistic Influence in second language acquisition. New York: Pergamon. Pp. 35-48.

Klein, W. and C. Perdue. 1993. Utterance Structure. Amsterdam: John Benjamins. http://www.mpi.nl/world/tg/lapp/esf/esf.html

Kojic-Sabo, I. and P.M. Lightbown. 1999. 'students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success.' Modern language journal 83/2: 176-92.

Kreshen, S. 1977. 'Some Issues relating to the Monitor Model' in H.D. Brown, C. A. Yorio, and R. H. Crymes (eds.): On TESOL '77. Washington, DC: TESOL. Pp. 144-58.

Krashen, S. 1982. Principles and Practice in Second language acquisition. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. 1989. 'We acquire vocabulary and Spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis.' Modern Language Journal 73/4:440-65-4.

Lado, R. 1964. Language teaching: A scientific Approach. New York: McGraw-Hill.

Lambert, W. E. 1987. 'The effects of bilingual and bicultural experiences on children's attitudes and social perspectives' in P.Homel, M.Palij, and D. Aaronson (eds.): Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive, and Social Development. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates. Pp 197-221.

Lambert, W. E. and G.R. Tucker. 1972. Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment . Rowley, MA: Newbury.

Lantolf , J. P. (ed.). 2002. Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. 2000. Techniques and principles in language teaching 2nd edn. Oxford: Oxford University Press.

Laufer, B. 1992. 'How Much Lexis is necessary for reading comprehension?' in P.J.L. Arnaud and H. Bejoint (eds.): Vocabulary and Applied Linguistics. London: Macmillan. Pp. 126-32.

Leow, R. P. 1997. 'Attention, Awareness, and Foreign language behavior.' Language learning 47/3: 467-505.

Lightbown, P.M. 1983a. 'Acquiring English L2 in Quebec classrooms' in S. Felix and H. Wode (eds.): language development at the crossroads. Tubingen: Gunter Narr. Pp. 151-75.

Lightbown, P.M. 1983b. 'Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition' in H. W. Seliger and M.H. Long (eds.): Classroom oriented research in second language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House. Pp. 217-45.

Lightbown, P.M. 1985. 'Great Expectations: Second Language Acquisition research and classroom teaching.' Applied linguistics 6/2: 173-89.

Lightbown, P.M. 1998. 'the importance of timing in focus on form' in C. Doughty and J. Williams (eds.): Focus on Form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 177-96.

Lightbown, P.M. 2000. 'Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching.' Applied linguistics 21/4: 431-62.

Lightbown, P.M. and N. Spada. 1990. 'Focus on Form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning.' Studies in second language acquisition 12/4: 429-48.

Lightbown, P.M. and N. Spada. 1994. 'An Innovative Program for primary ESL in Quebec.' TESOL Quarterly 28/3: 563-79.

Lightbown, P.M., R. Halter, J.L. White, and M. Horst. 2002. 'Comprehension-based learning: The limits of "do it yourself". Canadian Modern Language Review 58/3: 42764.

Long, M. 1983. 'Native Speaker/non-native speaker Conversation and the negotiation of comprehensible input.' Applied Linguistics 4/2: 126-41.

Long, M. 1996. 'The role of the linguistic environment in second language acquisition' in W. Ritchie and T. Bhatia (eds.):Handbook of second language acquisition. New York: Academic Press. Pp.413-68.

Long, M. and P. Porter. 1985. 'Group Work, interlanguage talk, and second language acquisition.' TESOL Quarterly 19/2: 207-28.

Long, M. and C. Sato. 1983. 'classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions' in H. W. Seliger and M. H. Long (eds.): Classroom oriented research in second language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House. Pp. 268-85.

Lynch, T. 1996. Communication in the language classroom. Oxford: Oxford University Press.

Lyster, R. 1994. The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence.' Applied Linguistics15/3: 263-87.

Lyster, R. 1998. 'Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse.' Studies in second language acquisition 20/1: 51-81.

Lyster, R. 2004. 'Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction.' Studies in second language acquisition 26/3: 399-432.

Lyster, R. and L. Ranta. 1997. 'Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms.' Studies in second language acquisition 19/1: 37-61.

MacIntyre, P. 1995. 'How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow.' Modern Language Journal79/1:90-9.

MacIntyre, P., R. Clement, Z. Dornyei, and K. Noels. 1998. ' Conceptualizing willingness to communicate in a L2 : A situational model of L2 confidence and affiliation.' Modern Language Journal82/4:454-62.

Mackey, A, 1999. 'Input, Interaction and Second Language development: An empirical study of question formation in ESL.' Studies in second language Acquisition 21/4: 557-87.

Mackey, A, and S.M. Gass. 2005. Second Language Research: Methodology and Design. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Mackey, A, S.M. Gass, and K. McDonough. 2000. 'How do learners perceive international feedback?' Studies in second language Acquisition 22/4: 471-97.

Mackey, A. and J. Philp. 1998. 'Conversational Interaction and Second Language development: Recasts. Responses and red herrings. Modern Language Journal 82/3: 338-56.

MacWhinney, B. 1995. The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk 2nd edn. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum and Associates. http://childes. Psy.cmu.edu/

MacWhinney, B. 1997. 'Second Language Acquisition and the competition model' in A.M.B. de Groot and J.F. Kroll (eds.): Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic perspectives. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum and Associates. Pp. 113-44.

Malamah-Thomas, A. 1987. Classroom Interaction. Oxford: Oxford University Press.

Masgoret, A.-M. and R.C. Gardner. 2003. 'Attitudes, motivation, and second language learning: A meta analysis of studies conducted by Gardner and Associates.' Language Learning 53/1: 123-63.

McCormick, D.E. and R. Donato. 2000. 'Teacher Questions as scaffolded assistance in an ESL classroom' in J.K. Hall and L. Verplaetse (eds.): second and foreign language learning through classroom Interaction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates. Pp. 183-201.

McDonough, K. 2004. 'Learner-Learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context.' System32:207-24.

McLaughlin, B. 1978. 'The monitor model: Some methodological considerations.' Language learning 28/2: 309-32.

McLaughlin, B. 1990. ' Restructuring.' Applied Linguistics 11/1: 113-28.

McLaughlin, B. and R. Heredia. 1996. 'Information Processing approaches to research on second language acquisition and use' in W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (eds.): The handbook of second language Acquisition.. New York: Academic Press. Pp.213-28.

Meara, P.M. 1980. 'Vocabulary acquisition: A neglected Aspect of Language learning.' Language Teaching and Linguistics Abstracts 13: 221-46.

Meara, P.M. 2005a. Llama Language Aptitude Tests Swansea: Lognostics. http://www.swan.ac.uk /cals/calsres/lognostics.htm

Meara, P.M. 2005b. 'Designing Vocabulary Tests for English, Spanish and the languages' in C. Butler, M. dos Angeles Gomez-Gonzales and S. Doval-Suarez (eds.): the Dynamics of Language use: Functional and Dynamic perspectives. Amsterdam:" John Benjamins. Pp. 268-83.

Meisel, J. M. 1987. 'Reference to Past Events and actions in the development of natural second language acquisition' in C. Pfaff (ed.): First and Second in language acquisition processes. Cambridge: MA: Newbury House.

Meisel, J. M., H. Clahsen, and M. Pienemann. 1981. 'On determining developmental stages in natural second language acquisition.' Studies in second language Acquisition. 3/2: 109-35.

Mitchell, R. and F. Myles. 2004. Second Language learning theories 2nd edn. London: Arnold.

Munro, M. J. and T. M. Derwing. 1995. Foreign Accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners.' Language learning 45/1: 73-97.

Nagy, W. E., P.A. Herman, and R. Anderson. 1985. 'Learning words from context.' Reading Research Quarterly 20/2: 233-53.

Naiman, N., M. Frohlich, H. Stern, and A. Todesco. 1995. The Good Language learner. Clevedon: Multilingual Matters.

Nation, I. S. P. 2001. Learning Vocabulary in another Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Newport, E. 1990. 'Maturational constraints on language learning.' Cognitive science 14/1: 1129.

Nicholas, H., P.M. Lightbown, and N. Spada. 2001. 'Recasts as feedback to language learners.' Language learning, 51/4: 719-58.

Norris, J.M. and L. Ortega. 2000. 'Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative mate-analysis.' Language learning 50/3: 417-528.

Norton, B. 2000. Identity and Language learning : Gender, ethnicity, and educational change. London: Longman /Pearson Education.

Norton, B. and K. Toohey. 2001. 'Changing perspectives on good language learners.' TESOL Quarterly 35/2: 307-22.

Norton, Peirce, B. 1995. 'Social Identity, investment, and language learning.' TESOL Quarterly 29/1: 9-31.

Obler, L. 1989. 'Exceptional second language learners' in S. Gass, C. Madden, D. Preston, and L. Selinker (eds.): Variation in second language acquisition, Vol.11: Psycholinguistic Issues. Clevedon: Multilingual Matters. Pp. 141-59.

Odlin, T. 1989. Language Transfer. Cambridge: Cambridge University Press.

Odlin, T. 2003. 'Cross-linguistic influence' in C. J. Doughty and M.H. Long (eds.): The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. pp. 436-86.

Ohta, A. 2000. 'Rethinking Recasts: A learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese classroom' in J. K Hall and L. Verplaetse (eds.): Second and foreign language learning through classroom interaction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates. Pp. 47-71.

Oliver, R. and A. Mackey. 2003. 'International Context and feedback in child ESL classrooms.' The modern language Journal 87/4: 519-33.

Oller, D. K. andR.E. Eilers (eds.). 2002. Language and Literacy development in bilingual children. Clevedon: Multilingual Matters.

Oxford, R. 1990. Language learning Strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House.

Patkowski, M. 1980. the sensitive period for the acquisition of syntax in a second language .' Language learning 30/2: 449-72.

Piaget, J. 1951/1946. Play Dreams, and Imitation in childhood. New York: Norton. (Originally published as *la formation du symbol chez l'enfant*. Neuchatel: Delchauz Niestle)

Pica, T. 1994. 'Research on negotiation: what does it reveal about second language acquisition? Conditions. processes, and outcomes.' Language learning 44/3: 493-527.

Pienemann, M. 1988. 'Determining the influences of instruction on L2 speech processing.' AILA Review 5/1: 40-72.

Pienemann, M. 1999. Language processing and second language Development: Processability Theory. Amsterdam: John Benjamins.

Pienemann, M. 2003. 'Language processing capacity' in C. J. Doughty and M. H. Long (eds.): The handbook of second language Acquisition. Oxford: Blackwell. pp. 679-714.

Pienemann, M., M. Johnston, and G. Brindley. 1988. 'Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment.' Studies in second language Acquisition 10/2: 217-43.

Pimsleur, P. 1966. The Pimsleur language Aptitude Battery. New York: Harcourt. Brace, Javanovic.

Pinker, S. 1994. The Language instinct. New York: William Morrow.

Pinter, A. 2006. Teaching Young Language learners. Oxford: Oxford UP.

Piper, T. 1998. Language and Learning: The home and school Years 2[nd] edn. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

Pisk, T., I.R.A. MacKay, and J. E. Flege. 2001. 'Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review.' Journal of phonetics 29: 191-215.

Ranta, L. 2002. The role of Learners' language analytic ability in the communicative classroom' in P. Robison (ed,): Individual differences and instructed language learning. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 159-80.

Reid, J. (ed.) 1995. Learning Styles in the ESL/EFL classroom. New York: Heinle and Heinle.

Ringbom, H. 1986. 'Crosslinguistic influence and the foreign language learning process' in E. Kellerman and M. Sharwood Smith (eds.): 'Crosslinguistic influence in second language acquisition. New York: Pergamon Press. Pp. 150-72.

Ritchie, W.C. and T. K. Bhatia. 1996 (eds.). handbook of second language Acquisition. New York: Academic press.

Robinett, b. W. and J. Schachter (eds.). 1983. Second Language learning: Contrastive Analysis. Error Analysis, and Related Aspects. Ann Arbor: The U of Michigan P.

Robinson, P. (ed.). 2001. Cognition and second language Instruction. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. (ed.). 2002. Individual differences and instructed language learning. Amsterdam: John Benjamins.

Rymer, R. 1993. Genie: A scientific Tragedy. New York: HarperCollins.

Sachs, J., B. Bard, and M. Johnson. 1981. 'Language learning with restricted input: Case studies of two hearing children of deaf parents.' Applied Psycholinguistics 2/1: 33-54.

Samuda, V. 2001. 'Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher' in M. Bygate, P. Skehan and M. Swain (eds.): Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing. London: Longman. Pp. 119-40.

Savignon, S. 1972. Communicative competence: An Experiment in foreign language teaching. Philadelphia, PA: Center for curriculum Development.

Schachter, J. 1974. 'An error in error analysis.' Language learning 24/2: 205-14.

Schachter, J. 1990. 'On the issue of completeness in second language acquisition.' Second Language Research 6/1: 93-124.

Schieffelin, B. 1990. The give and take of everyday life: Language socialization of Kaluli children. Cambridge: Cambridge University Press.

Schieffelin, B. and E. Ochs (eds.) 1986. Language Socialization Across cultures. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning.' Applied linguistics 11/1: 17-46.

Schmidt, R. 2001. 'Attention in P. Robinson (ed.): Cognition and second language instruction. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 3-32.

Schmitt, R.A. 2000. Vocabulary in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Schulz, R.A. 2001. 'Cultural Differences in students and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback: USA- Colombia.' Modern Language Journal 85/2: 244-58.

Schumann, J. 1979. 'The acquisition of English negating by speakers of Spanish: a review of the literature.' In R.W. Anderson (ed.): the acquisition and use of Spanish as fist and second languages. Washington, DC: TESOL.

Schwartz, B. 1993. 'On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior.' Studies in second language Acquisition. 15/2: 147-63.

Segalowitz, N. 2003. 'Automaticity' in C.J. Doughty and M.H. Long (eds.): The handbook of second language Acquisition. Oxford: Blackwell. Pp. 382- 408.

Seidlhofer, B. 2004. 'Teaching English as a lingua franca.' Annual Review of Applied Linguistics 24: 209-39.

Selinker, L. 1972. 'Interlanguage.' International review of Applied linguistics 10/2: 209-31.

Seymour, H.n. and B.Z. Pearson.(eds.). 2004. Evaluating Language Variation: Distinguishing Development and Dialect from Disorder. Special Issue of Seminars in speech and Language, NY: Thieme Medical Publishers.

Sharwood smith, M. 1993. 'Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. Studies in second language Acquisition 15/2: 165-79.

Sinclair, J. and M. Coulthard. 1975. Towards an analysis of discourse. Oxford: Oxford University Press.

Singleton, D. and L. Ryan. 2004. Language Acquisition: the age factor 2nd edn. Clevedon: Multilingual Matters.

Skehan, P. 1989. Individual Differences in second language learning. London: Edwards Arnold.

Skehan, p.1998. A Cognitive approach to language Learning. Oxford: Oxford University Press.

Skinner, B. F. 1957. Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.

Slobin, D. 1973. 'Cognitive prerequisites for the development of grammar' in C.A. Ferguson and D.I. Slobin (eds.) Studies in child language development. New York: Holt, Rinehart, and Winston. Pp. 175- 208.

Slobin, D.I. 1985-1997. The crosslinguistic Study of Language. Vol.1-5. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Smith, N. and I.-M. Tsimpli. 1995. The mind of a Savant : Language Learning and Modularuty. Oxford: Blackwell.

Snow, C. 1995. 'Issue in the study of input: Finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes' in P. Fletcher and B. MacWhinney (eds.): The handbook of second language acquisition. Oxford: Blackwell. Pp. 180-93.

Snow, C. and M. Hoefnagel-Hohle. 1978. 'The critical Period for language acquisition: Evidence from second language learning.' Child development 49/4: 1114-28.

Snow, M.A. 2001. 'Content-based and immersion models for second and foreign language teaching' in M. Celce-Murcia (ed.) Teaching English as a second or foreign language 3rd edn. Boston, MA: Heinle & Heinle/Thomson Learning. Pp 303-18.

Spada, N. 1997. 'Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research.' Language Teaching 30/2: 73-87.

Spada, N. and M. Frohlich. 1995. The communicative orientation of language teaching observation scheme: Coding conventions and Applications. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie U.

Spada, N. and P.M. Lightbown. 1993. 'Instruction and the development of questions in L2 Classrooms.' Studies in second language Acquisition. 15/2: 205-24.

Spada, N. and P.M. Lightbown. 1999. Instruction, L1 influence and developmental readiness in second language acquisition.' Modern Language Journal 83/1: 1-22.

Spada, N. and P.M. Lightbown. 2000. 'L1 and L2 in the education of Inuit children in northern Quebec: Abilities and perceptions.' Language and Education. 16/3: 212-40.

Spada, N., P.M. Lightbown, and J.L. White. 2005. 'The importance of form/meaning mappings in explicit form-focused instruction' in A. Housen and M. Pierrard (eds.): Investigations in instructed Second Language Acquisition. Amsterdam: Mouton de Gruyter. Pp. 199-234.

Spielmann, G. and M. J. Randnofsky. 2001. 'Learning language under tension: new directions from a qualitative study.' *Modern language journal* 85/2: 259-78.

Storch, N. 2002. 'Patterns of interactions in ESL pair work.' Language learning 52/1: 119-58.

Swain, M. 1985. 'Communicative Competence: Some roles of Comprehensible input and comprehensible output in its development' in S. Gass and C. Madden (eds.): Input in second language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House. Pp. 235-53.

Swain, M. 1988. 'Manipulating and Complementing content teaching to maximize second language learning.' TESL Canada Journal 6/1: 68-83.

Swain, M. 'The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue' in J.P. Lantolf (ed.): Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford UP.

Swain, M. and S. Lapkin. 1989. 'interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together.' Modern language Journal 82/3: 338-56.

Swain, M. and S. Lapkin. 2002. 'Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation.' International Journal of Educational Research 37/3-4: 285-304.

Tarone, E. and M. Swain. 1995. 'A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms.' Modern Language Journal 79/2: 166-78.

Taylor, D., M. Caron, and L. McAlpine. 2000. 'Patterns of perceived language ability and use in Arctic Quebec.' Bilingual Education and Bilingualism 3/4: 283-96.

Tobin, K. 1987. 'The role of wait time in higher cognitive level learning.' Review of Educational Research 57: 69-95.

Toohey, K. 1998. Breaking them up, taking them away: ESL students in grade 1.' TESOL Quarterly 32/1: 61-84.

Toohey, K. 2000. *Learning English at School: Identity, Social Relations and Classroom Practice.* Clevedon: Multilingual Matters.

Towell, R. and R. Hawkins. 1994. Approaches to second language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.

Trahey, M. and L. White. 1993. 'Positive evidence and preemption in the second language classroom.' Studies in second language Acquisition. 15/2: 181-204.

Van Lier, L. 1988. The classroom and the language learner. London: Longman.

VanPatten, B. (ed.). 2004. Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

VanPatten, B. and T. Cadierno. 1993. 'Explicit instruction and input processing.' Studies in second language Acquisition 15/2: 225-41.

VanPatten, B., J. Williams, S. Rott, and M. Overstreet (eds.). 2004. Form-Meaning Connections in second language Acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Vygotsky, L.S. 1978. Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard UP.

Wajnryb, R. 1992. Classroom observation Tasks: A Resource Book for language Teachers and Trainers. Cambridge: Cambridge University Press.

Watson-Gegeo, K.A. 1992. 'Thick explanation in the ethnographic study of child socialization: A longitudinal study of the problem of

schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) children' in W.A. Corsaro and P.J. Miller (eds.): Interpretive Approaches to children's socialization. Special issue of New Direction for Child Development 58: 51-66.

Wells, G. 1986. *Children Learning Language and using Language to Learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wertsch, J.V. 1985. *Vygotsky and the Social Formation of Mind.* Cambridge, MA: Harvard UP.

Wesche, M.B. 1981, 'Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems' in K. Diller (ed.): Individual Differences and universals in language learning Aptitude. Rowley, MA: Newbury House. Pp. 119-39.

Wesche, M. and T. S. Paribakht (ed.). 1999. 'Incidental L2 vocabulary acquisition: Theory, current research, and instructional implications.' Studies in second language Acquisition. 21/2, Special Issue.

White, J. 1998. 'Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study' in C. Doughty and J. Williams (eds.): *Focus on Form in Classroom* SLA. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 85- -113.

White, J. and P.M. Lightbown. 1984. 'Asking and answering in ESL classes.' *Canadian Modern Language Review* 40/2: 228-44.

White, L. 1987. 'Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence.' *Second Language Research* 7/2: 133-61.

White, L. 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

White, L. 1991. 'Adverb Placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom.' Second Language Research 7/2: 133-61.

White, L. 2003a. *Second language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, L. 2003b. 'On the nature of interlanguage representation' in C.J. Doughty and M.H. Long (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell. Pp. 20-42.

White, L., N. Spada, P.M. Lightbown, and L. Ranta. 1991. 'Input enhancement and syntactic accuracy in L2 acquisition. *Applied Linguistics* 12/4: 416-32.

Wode, H. 1978. 'Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition ' in E.M. Hatch (ed.): *Second Language Acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House. Pp. 101-17.

Wode, H. 1981. Language acquisitional universals: A unified view of language acquisition' in H. Winitz (ed.): *Native Language and Foreign Language Acquisition*. New York: Annals of the New York Academy of Sciences, Vol.379: 218-34.

Wong, W. 2005. *Input Enhancement: From Theory and Research to the classroom*. Boston: McGraw-Hill.

Wong-Fillmore, L. 1979. 'Individual differences in second language acquisition' in C. J. Fillmore. W.-S.Y. Yang and D. Kempler (eds.): *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press. Pp. 203-28.

Wong-Fillmore, L. 1991. 'When learning a second language means losing the first.' *Early Childhood Research Quarterly* 6/3: 323- 46.

Yorio, C. 1986. 'Consumerism in second language learning and teaching. *Canadian Modern Language Review* 42/3: 668-87.

Yule, G. and D. Macdonald. 1990. 'Resolving referential conflicts in L2 interaction: The effect of proficiency and interactive role.' *Language learning* 40/4: 539-56.

Zobl, H. 1980. 'The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition.' *Language Learning* 30/1: 46-57.

Zobl, H. 1984. 'The wave model of linguistic change and interlanguage systems.'
Studies in Second Language Acquisition 6/2: 160-85.

المؤلفتان فى سطور:

١- نينا سپادا:

حاصلة على درجة الدكتوراه من معهد الدراسات التربوية فى أونتاريو، وهى تعمل الآن أستاذا ومنسقة لبرنامج تربويات اللغة الثانية. تركز بحوث نينا سبادا على العلاقة بين المادة اللغوية التعليمية ومخرجات التعلم. وهى تهتم اهتماما خاصا بدور التعليم المرتكز على الشكل فى اكتساب اللغة الثانية. وقد أجرت بحوثا واسعة النطاق على قاعات تعليم اللغة الثانية للأطفال والكبار. كما شاركت فى تأليف الكتاب الحاصل على جائزة الكتب التعليمية وعنوانه "كيف نتعلم اللغات" (وهو موضوع هذه الترجمة) الذى نشرته دار نشر جامعة أكسفورد. وقد حصلت الطبعة الأولى من هذا الكتاب على جائزة دوق إدنبره لأفضل كتاب فى فرع علم اللغة التطبيقي، وهذه هى طبعته الثالثة، وهو يستخدم فى مختلف أنحاء العالم بوصفه كتابا معياريا فى تعلم اللغة الثانية. ونينا سبادا الآن الباحث الرئيس فى مشروع بحثى مدته ثلاث سنوات عنوانه "أثر التعليم المعزول والمدمج المرتكز على الشكل فى تعلم اللغة الثانية"، وسؤال البحث الرئيس هو: ما الأكثر تأثيرا: أن نلفت نظر متعلم اللغة الثانية إلى القاعدة النحوية بمعزل عن السياق أم أن ندمجها فى السياق الاتصالي؟

٢ - پاتسى لايتپاون:

حاصلة على درجة الدكتوراه، ولها أكثر من ثلاثين سنة خبرة في البحث والكتابة والتعليم فى مجال اكتساب اللغة وتعليم اللغـــات. وتركز بحوثها على مجال تعليم اللغات الثانية والأجنبية وتعلمها فى سياق قاعة الدرس. وهى الآن أستاذ متفرغ فى جامعة كونكورديا- مونتريال- كندا، ومستـــشارة للمعلمـــين، ومخططـــى الـــسياسات، ومصممى المناهج. كما أنها مراجعة لبرامج تعليم اللغـــات الثانيـــة والأجنبية على مستوى الجامعات. وهى مشاركة فى تأليف كتـــاب "كيف نتعلم اللغات" (وهو موضوع هذه الترجمة) الحائز على جائزة دوق إدنبره لأفضل كتاب فى فرع علم اللغة التطبيقي. ولها عـــدد كبير أيضا من البحوث المنشورة فى كبرى الـــدوريات العالميـــة. وهى تهتم اهتماما خاصا ببرامج تدريب المعلمين، والبحث فى تعليم اللغات وتعلمها، وعملت فى عدد من الجامعات فى أمريكا، وكنـــدا، والمكسيك، وعدد من الدول الأوروبية، واليابان، وأستراليا.

المترجم فى سطور:

أ.د. على على أحمد شعبان

حصل على درجة **الماجستير** من جامعة لندن عام ١٩٧٩ فى علم اللغة التطبيقى. وحصل على درجة **الدكتوراه** من جامعة لنـــدن عام ١٩٨٣ فى علم اللغة العام. عين **مدرسا** لعلـــوم اللغـــة بكليـــة اللغات والترجمة عام ١٩٨٣، ثم **أستاذًا مساعدًا** عام ١٩٨٩، ثـــم **أستاذا** لعلوم اللغة بكلية اللغات والترجمة عام ١٩٩٧.

- عمل **رئيسًا لقسم** إعداد معلمين اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود من عام ١٩٨٩ إلى ١٩٩٤

- عمل رئيسا لقسم اللغات الإفريقية بكلية اللغات والترجمـــة من ١٩٩٤ إلى ٢٠٠١

- عمل **عميدًا لكلية الدراسات العربية والإسلامية** بالجامعـــة المصرية للثقافة الإسلامية (نور - مبارك) فى كازاخستان من عام ٢٠٠١ إلى عام ٢٠٠٦

- يعمل الآن **عميدًا لكلية اللغات والترجمة** - جامعة الأزهر من عام ٢٠٠٧ وحتى تاريخه.

الخبرات العلمية: أشرف على عدد كبير من رسائل الماجستير والدكتوراه فى مصر والمملكة العربية السعودية وقازاقستان فى تخصصات علم اللغة وتعليم العربية لغير الناطقين بها، واللغة السواحيلية، كما شارك فى مناقشة عدد كبير أيضًا من الرسائل العلمية. وحضر مشاركًا بأبحاث علمية كثيرًا من المؤتمرات فى مصر والمملكة العربية السعودية، وقازاقستان، وإيطاليا، وهولندا، وسويسرا، وأذربيجان، وماليزيا، وأستراليا، ورأس بعض اللجان فى بعض هذه المؤتمرات.

أهم النتاج والنشاط العلمى :

- المصطلح العلمى والفنى فى اللغة السواحيلية.
- تحليل أخطاء دارسى اللغة السواحيلية من الطلاب المصريين.
- دراسة تقابلية بين العربية والسواحيلية فى بنية الجملة.
- دور شبكة الإنترنت فى تعليم اللغات الأجنبية.
- الإيمان بالغيبيات فى الأديان الإفريقية.
- قراءات فى علم اللغة التطبيقى – مترجم من الإنجليزية إلى العربية.
- أسس تعليم اللغات وتعلمها – مترجم من الإنجليزية إلى العربية.

- مناهج البحث فى تعلم اللغة الثانية – مترجم من الإنجليزية إلى العربية.
- معجم العبارات الاصطلاحية الصادر عن دار نشر لونجمان – مترجم من الإنجليزية إلى العربية.

التصحيح اللغوى: أيـــمـــن صابـــر

الإشـــراف الفنى: حســـن كـــامـــل